

Modélisation de l'intégration aux études collégiales

Simon Larose, professeur de psychologie
 Roland Roy, conseiller d'orientation
 Cégep de Sainte-Foy

Introduction¹

Au cours de cette communication, nous souhaitons présenter certaines données d'une recherche menée au cours des deux dernières années et portant sur l'intégration et la réussite scolaire des nouveaux arrivants à risque (Larose & Roy, 1992). L'objectif général de cette étude consiste à tester la validité empirique d'un modèle théorique qui regroupe dans un ensemble cohérent et organisé les dispositions personnelles de l'élève avant son entrée au collège, la perception de soi en période de transition, la qualité du milieu d'étude telle que perçue par l'élève et ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles. Ce modèle tente de mettre en valeur le rôle des dimensions personnelles de l'élève de même que l'importance du soutien du milieu (enseignant et non-enseignant) dans l'explication de l'intégration de l'élève et de sa réussite précoce. Il dirige actuellement nos pratiques de dépistage et d'intervention auprès des nouveaux arrivants à risque (Larose & Roy, 1993).

Le modèle théorique

La figure 1 présente le modèle théorique à l'étude. Les dimensions personnelles de l'élève qui entre au collégial avec de pauvres antécédents scolaires (faible cote finale) seraient une composante importante de sa réussite. L'élève moins doué, mais tout de même admis dans une institution collégiale, doit s'en remettre à ses capacités d'intégration scolaire et sociale (acquis précollégiaux ou variables non-intellectuelles) et au soutien du milieu (qualité des milieux enseignant et non-enseignant) s'il veut accéder à la réussite. La perception de soi (perception de compétence cognitive et scolaire et perception d'intégration sociale) serait déterminée par les acquis précollégiaux. Cette perception devrait predisposer l'élève à s'impliquer tant au niveau scolaire, au niveau social qu'au niveau institutionnel et à s'adapter plus facilement au milieu. Elle aurait cependant un effet nuancé sur la réussite selon la qualité du milieu d'étude de l'élève. C'est l'interaction de la perception de soi et de la qualité du milieu qui déterminerait la qualité des expériences de l'élève vécues au collège.

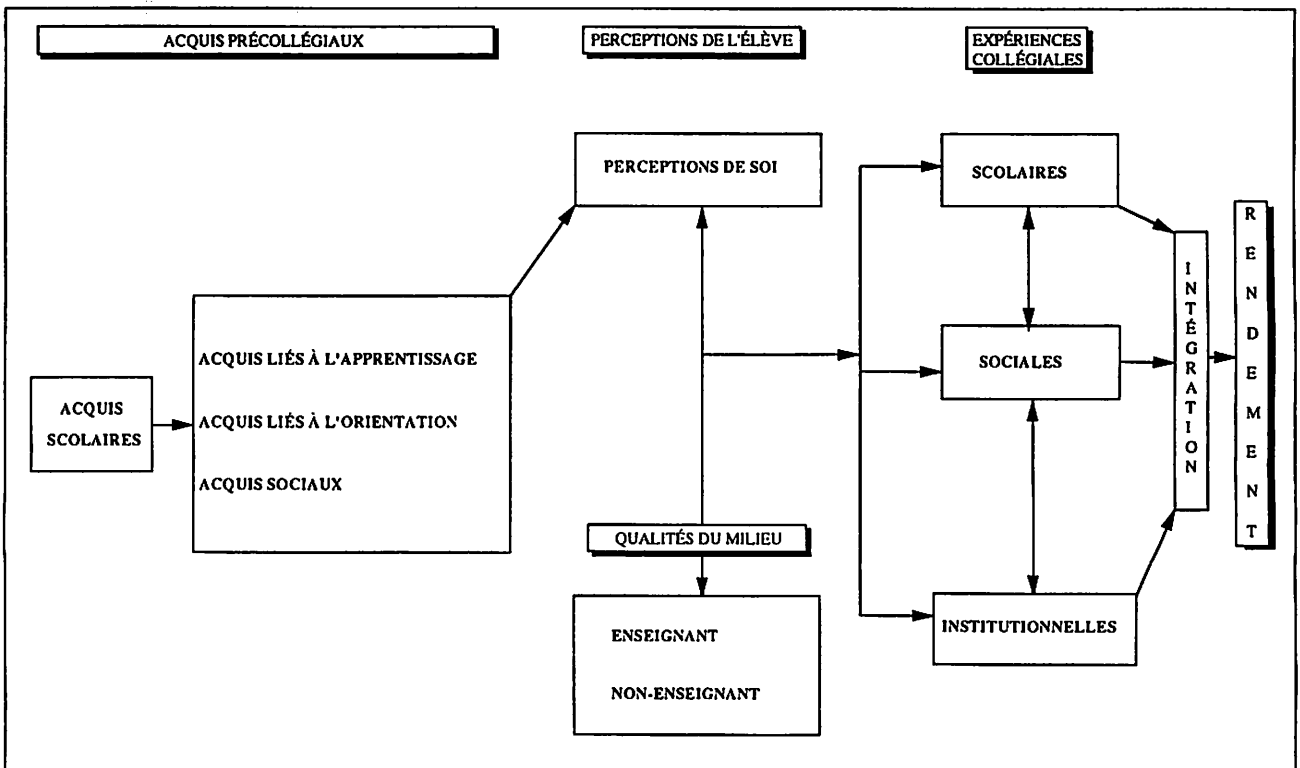


Figure 1 Schéma du modèle explicatif de l'intégration aux études collégiales.

Les expériences collégiales agissent comme un "fortifiant" de la perception de soi. Plus ces expériences seront riches, plus la perception qu'a l'élève de lui-même sera positive. L'élève qui a une perception négative de lui-même et qui côtoie un milieu ne répondant pas à ses besoins sera moins disposé à s'impliquer au collégial et ses expériences seront par le fait même moins bénéfiques. Par contre, il est prédit que l'élève qui a une perception négative de soi mais qui bénéficie d'encadrement ou d'un soutien du milieu lui permettant d'enrichir ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles, réévaluera sa perception et celle-ci aura une influence positive sur son rendement scolaire. La perception de l'élève n'est pas déterminée une fois pour toutes ; elle est réévaluée en fonction des expériences collégiales.

Ce modèle permet de prédire les différences individuelles (cognitives, affectives et sociales) entre les élèves à risque et les élèves forts. Il peut constituer un cadre d'analyse pertinent au dépistage et au développement d'interventions destinées aux élèves à risque.

Les objectifs de la présente communication et les hypothèses

Dans cette communication, nous présentons des données qui permettent de tester la validité discriminante pour trois des composantes du modèle: les acquis précollégiaux, les perceptions de soi en période de transition et la qualité des milieux enseignant et non-enseignant. Ce test repose sur la comparaison entre un groupe d'élèves à risque et un groupe d'élèves forts identifiés avant l'entrée au collège et suivis pendant le premier trimestre. Aussi, certaines données permettent d'évaluer l'effet de la qualité du milieu sur la compétence perçue de l'élève à risque en période de transition. Les hypothèses suivantes sont évaluées :

1) Avant d'entrer au collège, l'élève à risque présente des dispositions personnelles de moindre qualité que celles de l'élève fort. Les différences devraient apparaître dans les domaines de l'apprentissage et de l'orientation scolaire et professionnelle et dans le domaine social.

2) En période de transition, la perception de compétence de l'élève à risque est moindre que celle de l'élève fort. Ce sentiment d'incompétence devrait se manifester tant sur le plan cognitif (ex. : je ne me considère pas efficace dans mon travail intellectuel) que sur le plan scolaire (ex.: je ne pense pas obtenir des notes supérieures à celles de l'élève moyen).

3) En période de transition, l'élève à risque se perçoit moins bien intégré socialement que l'élève fort. Il aurait des difficultés à s'intégrer à un réseau d'amis et pourrait se sen-

tir isolé. Son sentiment d'appartenance envers les gens du milieu devrait être plus faible.

4) En période de transition, la qualité des milieux enseignant et non-enseignant est associée positivement aux sentiments de compétence de l'élève à risque. Plus le soutien du milieu sera manifeste, plus l'élève à risque se percevra compétent dans son travail intellectuel, se sentira confiant de réussir au premier trimestre et se percevra intégré socialement.

En plus de tester ces 4 hypothèses, nous explorons les différences reliées au genre de l'élève.

Méthodologie

Sujets et Procédure

Le tableau 1 présente l'ensemble des informations relatives à la description des échantillons. Cinq cent soixante-six élèves ont été rencontrés avant l'entrée au collège et ont complété une batterie de questionnaires permettant d'évaluer leurs acquis précollégiaux. Deux cent soixante et un élèves font partie du groupe fort (cote finale égale ou supérieure à celle de 75% des élèves admis dans leur programme d'étude) et 305 élèves sont dans le groupe à risque (cote finale au secondaire égale ou inférieure à 75% de celle des élèves de leur programme d'étude). De ce groupe, 196 ont été revus au milieu du premier trimestre pour compléter une mesure de la perception de soi et du milieu collégial. Ce sous-échantillon est représentatif de l'échantillon de départ. La proportion d'élèves des différents programmes d'enseignement général est la même dans les deux groupes. On note cependant que la proportion d'hommes dans le groupe à risque est plus importante. Ce résultat suggère que les femmes présentent des cotes finales au secondaire supérieures à celles des hommes.

Tableau 1

Description des échantillons de l'étude Élèves rencontrés avant l'entrée			
	GRUPE FORT	GRUPE À RISQUE	
Programme	Sciences	113	128
	Sc. humaines avec math	56	56
	Sc. humaines sans math	30	54
	Sciences administratives	45	50
	Lettres et langues	17	17
Sexe	Hommes	85	161
	Femmes	176	144
Cote finale	100,43(7,5)*	74,87(8,5)	
Total	261	305	

Élèves rencontrés au milieu du premier trimestre

Programme	Élèves rencontrés au milieu du premier trimestre	
	GROUPE FORT	GROUPE À RISQUE
Sciences	15	25
Sc. humaines avec math	44	28
Sc. humaines sans math	5	7
Sciences administratives	34	30
Letres et langues	6	2
Sexe		
Hommes	27	42
Femmes	77	50
Cote finale	97,8(7,1)*	73,2(8,1)
Total	104	92

* Moyenne (écart type)

Instruments

Deux instruments de mesures sont utilisés pour rendre compte des dimensions personnelles des nouveaux arrivants à risque. Le TRAC (Larose, Roy & Falardeau, 1991) permet de mesurer les acquis liés à l'apprentissage, c'est-à-dire les réactions physiologiques, cognitives et affectives associées aux évaluations, les stratégies d'étude, les croyances en rapport avec l'effort et les méthodes de travail et la priorité accordée aux études collégiales. Le MAP quant à lui dresse un profil des acquis sociaux et des acquis liés à l'orientation scolaire et fournit également une mesure de l'attitude de l'élève face à son passage au secondaire. Ce dernier questionnaire a été développé pour les fins de cette étude (voir Larose & Roy, 1992). Ces instruments ainsi que la consistance interne de leurs facteurs sont décrits aux tableaux 2 et 3.

Tableau 2
Facteurs mesurés par le TRAC

FACTEURS	DÉFINITIONS	ALPHA ¹
Réactions d'anxiété		
Réaction affective d'anxiété (RA)	L'élève démontre des réactions physiologiques et psychologiques avant, pendant et après l'examen. (Exemples : nervosité, transpiration, perte d'attention, pensées et sentiments négatifs, augmentation des battements cardiaques).	0,93
Anticipation de l'échec (AE)	L'élève entretient des pensées négatives face à l'avenir (« je n'aurai pas mon D.E.C. »); il pense aux conséquences de l'échec (« je serai obligé de reprendre le cours »); il a peur de l'échec.	0,89
Stratégies d'études		
Préparation aux examens (PE)	L'élève étudie la matière au complet; il garde du temps pour réviser sa matière et répond aux objectifs présentés pour la réussite aux examens.	0,74
Recours à l'aide du professeur (RP)	L'élève sollicite facilement l'aide du professeur lorsqu'il éprouve des difficultés; il n'hésite pas à demander au professeur de reprendre ses explications s'il n'a pas saisi et pose facilement des questions en classe.	0,82
Qualité de l'attention (QA)	L'élève a une attention en profondeur et non superficielle (ne pas regarder la réponse avant de tenter de résoudre l'énoncé; ne pas passer immédiatement au problème suivant...); il a une attention soutenue (ne prend pas constamment des pauses; ne pense pas à autre chose pendant ses études).	0,74
Comportements d'entraide (E)	L'élève n'hésite pas à demander une explication à un autre étudiant; il réussit facilement à trouver de l'aide et s'assure la collaboration d'autrui.	0,70
Croyances scolaires		
Croyance à la facilité (CF)	L'élève croit que ceux qui excellent ont de la facilité et n'ont pas à fournir tellement d'efforts.	0,64
Croyance aux méthodes (CM)	L'élève croit que l'effort et les méthodes de travail comptent plus que les aptitudes.	0,55
Motivation		
Priorité à ses études (PAE)	L'élève fait passer ses études avant toute chose.	0,67

¹ : Coefficient alpha de Cronbach standardisé.

Tableau 3
Mesure d'acquis précollégiaux

FACTEURS	DÉFINITIONS	ALPHA ¹
Acquis sociaux		
Leadership (L)	L'élève influence les gens autour de lui. Il n'a aucune difficulté à s'affirmer quand quelque chose ne va pas. Il est souvent perçu comme un leader dans un groupe.	0,78
Anxiété sociale (AS)	L'élève ressent de la nervosité au contact de nouvelles personnes. Il est gêné et ne sait pas toujours comment réagir. Il a des difficultés à s'exprimer devant des groupes et se préoccupe souvent de ce que les autres peuvent penser de lui.	0,60
Soutien social (SS)	L'élève est en mesure d'identifier des personnes qui peuvent l'aider en cas de problèmes. Il perçoit du soutien de la part de ses proches et ses parents.	0,64
Implication sociale (IS)	L'élève est impliqué dans des organismes sociaux. Il a un rôle actif dans ces organismes. Il se perçoit très impliqué socialement.	0,62
Acquis liés à l'orientation		
Clarté des choix (CC)	Les objectifs d'étude sont très clairs pour l'élève. Il sait où il s'en va.	0,78
Aspiration scolaire (ASP)	L'élève accorde une importance aux études universitaires. Il aspire à un diplôme universitaire.	0,87
Engagement face aux choix (EC)	L'élève a beaucoup d'énergie pour réaliser ses projets. Même s'il rencontre des obstacles, il persiste toujours.	0,80
Acquis du secondaire		
Expérience au secondaire (ES)	L'élève présente une attitude favorable face à son passage au secondaire. Il croit en l'utilité et la pertinence des choses qu'il a apprises. Il juge avoir eu de bons professeurs.	0,80

¹ : Coefficient alpha de Cronbach standardisé.

Les perceptions de soi et du milieu collégial sont évaluées par la Mesure des Perceptions de Soi et du Milieu Collégial développée également pour les fins de cette recherche (voir Larose & Roy, 1992). Cet instrument comporte 3 échelles : l'échelle de perception de soi, l'échelle de la qualité du milieu enseignant et l'échelle de la qualité du milieu non-enseignant. Cette mesure ainsi que la consistance interne de chaque facteur sont décrits au tableau 4.

Tableau 4
Mesure de la perception de soi et du milieu collégial

FACTEURS	DÉFINITIONS	ALPHA ¹
Échelle de perception de soi		
Perception de compétence cognitive (PCC)	L'élève se perçoit compétent sur le plan de l'étude. Il se juge aussi intelligent que ses collègues et efficace dans son travail intellectuel.	0,74
Perception normative du rendement (PNR)	L'élève se perçoit plus compétent que la moyenne des autres élèves. Il croit pouvoir obtenir des notes supérieures à celle de l'élève moyen.	0,75
Perception contextuelle du rendement (PCR)	L'élève croit à la correspondance entre ses résultats du secondaire et ceux qu'il obtiendra au collège.	0,70
Perception d'intégration sociale (PINT)	L'élève est intégré à un réseau d'amis au cégep. Il ne se sent pas isolé. Il est heureux de sa vie sociale et dit avoir développé un sentiment d'appartenance envers les gens du milieu.	0,87
Échelle de la qualité du milieu enseignant		
Perception d'affiliation (PAF)	L'élève a le sentiment qu'il peut se faire des amis dans son groupe-classe. Il pense que les élèves prennent plaisir à être ensemble et à travailler ensemble. Il croit que les élèves sont intéressés à se connaître entre eux.	0,83
Perception du soutien enseignant (PSE)	L'élève a le sentiment que ses professeurs sont accessibles et qu'ils s'intéressent à lui. Il les perçoit comme des amis. Il ne se sent ni juger ni "rabaisser" par eux.	0,74
Perception de compétition (PCO)	L'élève a le sentiment que le climat en classe prête à la compétition plutôt qu'à la coopération. Il croit que, pour les élèves, les notes importent plus que la coopération et l'entraide.	0,74
Perception de la clarté des règles (PRE)	L'élève a le sentiment qu'il y a des règles de fonctionnement très claires dans ses cours. Il perçoit une constance dans l'application des règles et croit que le professeur les respecte rigoureusement.	0,81
Échelle de la qualité du milieu non enseignant		
Perception du milieu non enseignant (PSNE)	L'élève a le sentiment que les personnes du milieu non enseignant sont serviables et disponibles. Il les perçoit comme des personnes accessibles. Il est satisfait de la relation qu'il entretient avec elles.	0,92
Perception de la communauté (PCOM)	L'élève apprécie son expérience au cégep. Il ne regrette pas son choix de collège. Il considère le cégep comme un milieu chaleureux.	0,80

¹ : Coefficient alpha de Cronbach standardisé

Résultats

Validité discriminante des composantes du modèle : les différences dans les acquis précollégiaux

Les figures 2.1 à 2.17 illustrent les différences individuelles dans les acquis précollégiaux des élèves à risque et des élèves forts mesurés avant d'entrer au collège. Des analyses multivariées pour l'ensemble des dimensions personnelles reliées à un domaine (ex. : les acquis liés à l'apprentissage) suivies d'analyses univariées permettent de tester si les écarts entre les groupes sont significatifs. Nous indiquons au-dessus de chacun des graphiques les effets qui s'avèrent significatifs (ex. : Effet (groupe, sexe) ; il y a donc des différences significatives entre les deux groupes et des différences significatives entre les hommes et les femmes).

Les différences entre le groupe à risque et le groupe fort.

Les élèves à risque, comparativement aux élèves forts, rapportent avoir des réactions physiologiques et psychologiques avant, pendant et après les examens plus importantes (RA), entretiennent plus fréquemment des pensées négatives face à leur avenir (AE) (ex. : je n'aurai pas mon DEC ; je serai obligé de reprendre le cours), se préparent moins bien aux examens (PE), éprouvent plus de difficultés à solliciter l'aide du professeur ou à poser des questions en classe lorsqu'ils ont des problèmes (RP) et sont moins attentifs en situation d'étude (QA). Sur le plan l'orientation scolaire et professionnelle, ces élèves font plus fréquemment passer leur travail ou leur loisir avant leurs études (PAE), aspirent beaucoup moins à obtenir un diplôme universitaire (ASP) et investissent moins d'énergies dans leurs projets personnels que les élèves forts (EC). Sur le plan social, les élèves à risque affichent une attitude plus négative face à leur passage au secondaire (ES). Ils croient moins en l'utilité et la pertinence des choses qu'ils ont apprises et évaluent plus négativement la qualité des enseignements reçus au secondaire.

Les différences entre les hommes et les femmes

Les femmes ont de plus fortes réactions d'anxiété aux examens, se préparent mieux aux examens, croient moins à la facilité et croient plus aux méthodes de travail que les hommes. De plus, les femmes accordent une plus grande priorité à leurs études collégiales, sont plus engagées dans leurs projets personnels et leur attitude vis-à-vis leur passage au secondaire est meilleure que celles des hommes. Aussi, les femmes présentent de meilleures habiletés de leadership que les hommes.

Figure 2.1 Effet(groupe, sexe)

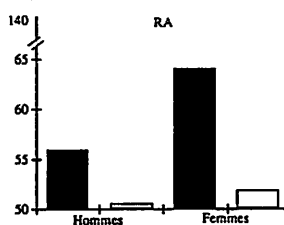


Figure 2.2 Effet(groupe X sexe)

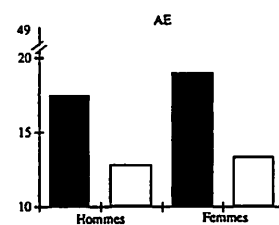


Figure 2.3 Effet(groupe, sexe)

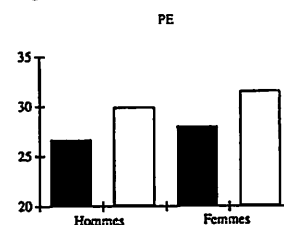


Figure 2.4 Effet(groupe)

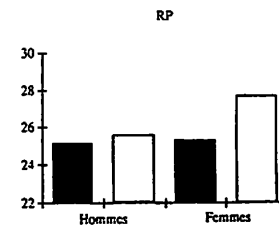


Figure 2.5 Effet(groupe)

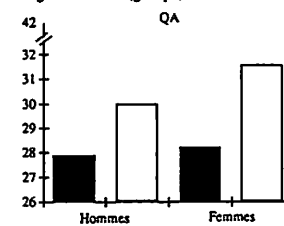
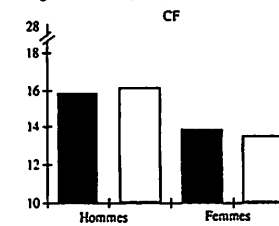


Figure 2.6 Effet(sexe)



Légende Groupe à risque Groupe fort

Figure 2.7 Effet (sexe)

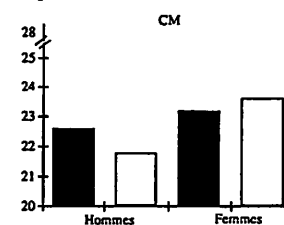


Figure 2.8 Effet(groupe, sexe)

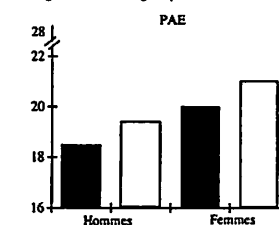


Figure 2.9 Effet(groupe)

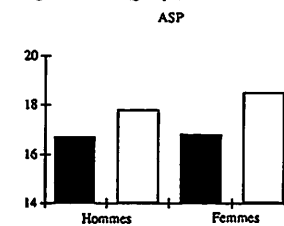


Figure 2.10 N. S.

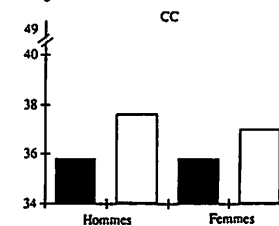
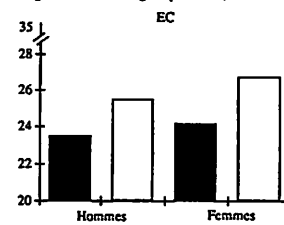
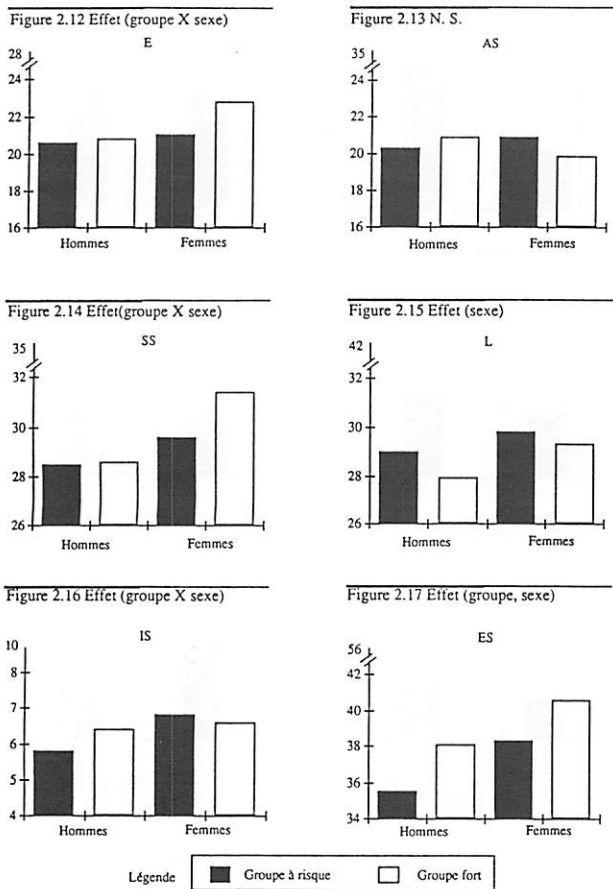


Figure 2.11 Effet(groupe, sexe)



Légende Groupe à risque Groupe fort



Les effets d'interaction groupe X sexe

La présence d'un effet d'interaction (groupe X sexe) signifie que les différences entre élèves à risque et élèves forts ne sont pas les mêmes pour les hommes et les femmes. Comme le suggèrent les figures 2.2, 2.12, 2.14 et 2.16, l'anticipation de l'échec (AE)², l'entraide entre les pairs (E) et la perception de soutien social des parents et des proches (SS) sont des variables qui discriminent beaucoup plus la réussite des femmes que celle des hommes. D'autre part, l'implication sociale (IS) semble jouée un rôle plus important dans la réussite des hommes.

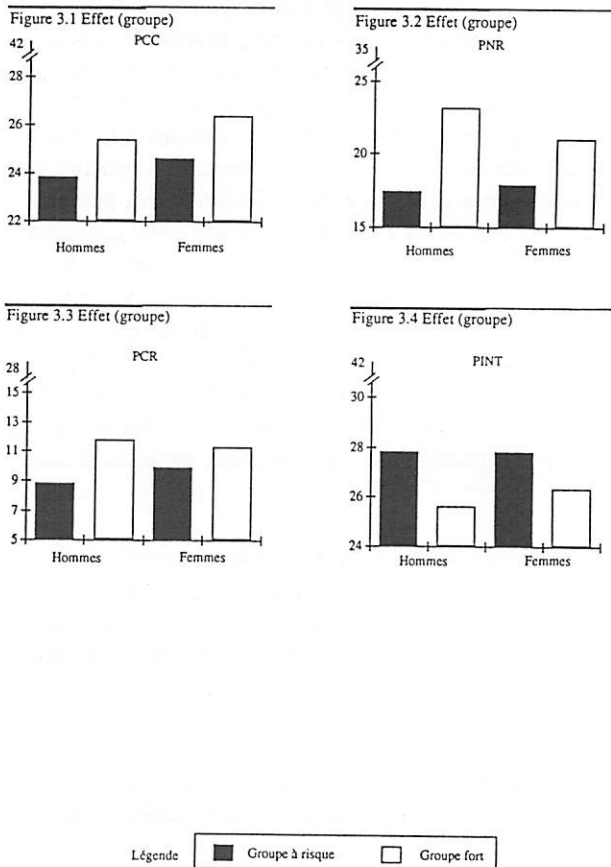
Validité discriminante des composantes du modèle : les différences dans les perceptions de soi et dans la qualité du milieu collégial

Les figures 3.1 à 3.4 illustrent les différences dans les perceptions de soi des élèves à risque et des élèves forts en période de transition. Seuls les effets groupe sont significatifs. Comme l'indiquent les graphiques, les élèves à risque, comparativement aux élèves forts, ont une faible perception de compétence cognitive (PCC), sont moins confiants d'obtenir des résultats scolaires au-dessus de la moyenne (PNR) et croient moins à la correspondance entre ce qu'ils ont obtenu au secondaire et ce qu'ils peuvent

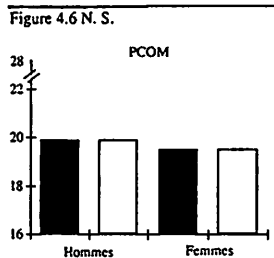
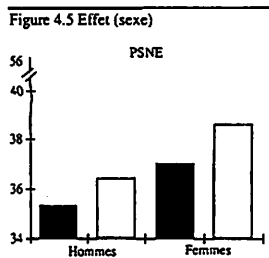
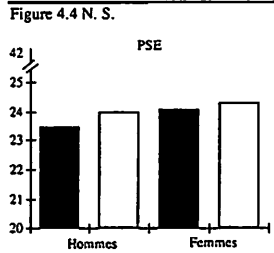
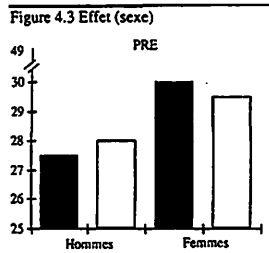
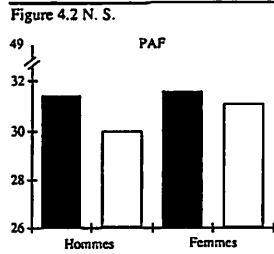
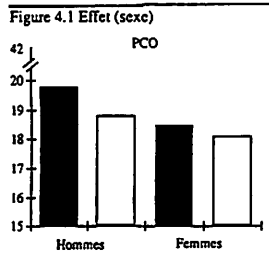
obtenir au collégial (PCR). D'autre part, la figure 3.4 montre que les élèves à risque se perçoivent mieux intégrés socialement au collège (PINT) que les élèves forts. Une analyse des corrélations entre la cote finale et la perception d'intégration sociale suggère que cette différence est plus marquée chez les hommes (r de Pearson = -.36, p < .01) que chez les femmes (r de Pearson = -.19, ns). De plus, lorsque la perception d'intégration sociale est associée au taux de réussite obtenu au premier trimestre, les corrélations sont négatives et significatives pour les hommes (r de Pearson = -.41, p < .01) et ne le sont pas pour les femmes.

Les figures 4.1 à 4.6 illustrent les relations entre la qualité du milieu et la réussite au secondaire pour les hommes et les femmes. Seules les différences entre hommes et femmes sont significatives. Les femmes perçoivent moins de compétition en classe (PCO), voient beaucoup plus de clarté dans les règles présentées par leurs professeurs (PRE) et disent recevoir beaucoup plus de soutien du milieu non-enseignant que les hommes (PSNE).

FIGURES 3.1 à 3.4 DIFFÉRENCES ENTRE LES GROUPES SELON LE SEXE AU PLAN DES PERCEPTIONS DE SOI



FIGURES 4.1 à 4.6 DIFFÉRENCES ENTRE LES GROUPES SELON LE SEXE AU PLAN DES PERCEPTIONS DU MILIEU



Légende ■ Groupe à risque □ Groupe fort

L'effet de la qualité des milieux enseignant et non-enseignant sur les perceptions de soi en période de transition

Dans le but d'évaluer la relation entre la qualité du milieu collégial telle que perçue par l'élève et les perceptions de soi en période de transition, des analyses de régression linéaire multiple sont effectuées en considérant les variables du milieu comme prédicteurs et les perceptions de soi, chacune à leur tour, comme variable prédite. Le tableau 5 présente les corrélations entre ces variables pour les élèves forts et pour les élèves à risque. Le tableau 6 résume les résultats des analyses de régression utilisant une méthode de sélection des variables les plus importantes (stepwise).

Tableau 5
Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition

	PERCEPTION DE SOI				PERCEPTION DU MILIEU					
	PCC	PNR	PCR	PINT	ENSEIGNANT		NON ENSEIGNANT			
					PCO	PAF	PRE	PSE	PSNE	PCOM
De soi										
PCC	—	.43**		.28**			.35**	.34*	.31*	
PNR	.58**	—								
PCR			—	-.34**						-.30*
PINT	.25*			—			.37**	.27*		.32*
Du milieu enseignant										
PCO					—					-.33*
PAF						—		.37**	.29*	.44**
PRE							—	.38**	.43**	
PSE							.33**	—	.46**	.28*
non-enseignant										
PSNE									—	.42**
PCOM	.25*			.63**		-.28*			.35**	.27*

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice. Les corrélations du groupe à risque sont présentées au-dessus de la diagonale et celles du groupe fort, au-dessous.

* p < .01
** p < .001

Tableau 6
Prédiction des scores des perceptions de soi à partir des scores des perceptions du milieu

PERCEPTIONS	ÉQUATIONS FINALES	
	GRUPE À RISQUE	GRUPE FORT
PCC	PSE + PRE	PCOM
r ²	16,8%	6,5%
PNR	—	—
r ²	—	—
PCR	PCOM	—
r ²	8,4%	—
PINT	PAF + PSNE	—
r ²	17,5%	—

Note : A cause des corrélations trop importantes entre la PINT et la PCOM, nous n'avons pas utilisé simultanément ces deux variables dans une même équation.

Comme le suggèrent les résultats du tableau 6, l'élève à risque qui reçoit du soutien de ses professeurs (PSE) et qui perçoit de la clarté dans les règles présentées en classe (PRE) se dit plus compétent cognitivement (PCC) que celui qui n'en perçoit pas. Aussi, l'élève à risque qui considère le milieu collégial comme un endroit chaleureux (PCOM) a d'autant plus de chance de ne pas croire à la correspondance entre ses résultats du secondaire et ceux qu'il obtiendra au collège (PCR: corrélation négative). Enfin, l'élève à risque qui est intégré à un milieu classe dans lequel l'affiliation est facile (PAF) et qui reçoit du soutien du milieu non-enseignant (PSNE) se perçoit mieux intégrés socialement. Ces résultats sont d'autant plus importants qu'ils sont spécifiques aux élèves à risque. En effet, comme le suggère les résultats du tableau 6, la qualité du milieu n'est pas associée aux perceptions de soi de l'élève fort (à l'exception de la perception de la communauté collégiale qui n'explique cependant qu'un faible pourcentage de la variance des scores de perception de compétence cognitive).

Synthèse et discussion générale

Dans la présente communication, 5 éléments importants sont rapportés. Nous souhaitons reprendre ici ces éléments dans le but de faire ressortir l'essentiel des résultats.

Premièrement, les données suggèrent que les élèves à risque présentent, avant d'entrer au collège, des patrons de comportements et de réactions émotives et cognitives qui les prédisposent à l'échec. De plus, ils sont moins engagés vis-à-vis leur orientation scolaire et professionnelle et ont des perceptions négatives de leur passage au secondaire. Pendant la transition, ces élèves éprouvent un fort sentiment d'incompétence qui se manifeste dans leur évaluation à bien travailler et à réussir. Ces résultats confirment les deux premières hypothèses avancées plus tôt (voir hypothèses 1 et 2) et font ressortir la nécessité d'intervenir auprès de cette clientèle dès l'entrée au collège.

Deuxièmement, il semble que certains acquis précollégiaux représentent de meilleurs indicateurs de la réussite des femmes que de celle des hommes. En effet, les femmes qui reçoivent de l'entraide de leurs pairs et qui perçoivent du soutien de leurs proches et de leurs parents dans leur intégration au collège obtiennent de meilleures cotes finales que celles qui n'en reçoivent ou n'en perçoivent pas. Cette relation n'existe pas pour les hommes. Pour eux, c'est l'implication sociale (ex. : participation à des associations étudiantes) qui s'associe à de meilleurs résultats. Ceci suggère que l'aide sociale, voire même l'aide personnalisée, aurait des effets plus manifestes pour les femmes. Le soutien social représente sans doute une intervention plus proche des valeurs féminines que des valeurs masculines. Il est aussi possible que les réseaux des femmes soient plus actifs en termes d'aide à l'apprentissage que celui des hommes. Nous croyons que la norme dans les réseaux d'élèves à risque masculins est beaucoup moins orientée vers l'atteinte d'objectifs éducatifs.

Un troisième élément qui se dégage des résultats concerne les différences entre les hommes et les femmes. Les femmes ont des croyances plus adéquates et des comportements scolaires plus appropriés. Cependant, elles présentent des réactions émotives (anxiété aux examens) plus importantes. Aussi, elles sont plus engagées dans leur choix de carrière, ont des expériences plus positives de leur séjour au secondaire et se disent plus habilitées au leadership. Les prédispositions des femmes seraient beaucoup plus conformes à ce qu'attend le milieu collégial en terme d'attitudes et de comportements. Sans doute que ces dispositions contribuent à augmenter leur chance de réussite au premier trimestre. La moins grande qualité dans les dispositions personnelles des hommes suggèrent qu'ils constituent, comparativement aux femmes, des clientèles à plus haut risque. Cependant, reconnaissant que l'entraide et le soutien social soient des stratégies peu présentes chez les hommes, le défi de développer des interventions d'aide à l'apprentissage efficaces auprès des clientèles à risque masculines devient important.

Nous avons également remarqué que les femmes perçoivent

moins de compétition dans leur groupe-classe, jugent que les règles présentées par leurs professeurs sont plus claires et disent recevoir plus de soutien du milieu non-enseignant. Considérant la limite que nous impose l'utilisation de mesures auto-évaluatives, ces résultats peuvent être interprétés de 2 façons. D'une part, il se peut que les femmes soient de meilleures juges de ce qui se passe dans leur milieu. Elles seraient plus aptes à détecter les règles en classe, à évaluer le soutien des autres et à identifier la coopération. D'autre part, il se pourrait que le milieu soit plus ouvert à fournir de l'encadrement et du soutien aux femmes. Considérant qu'elles répondent mieux aux attentes qu'ont les agents éducatifs (de bonnes attitudes et des comportements appropriés), il se peut que les intervenants retirent plus de satisfaction à aider les femmes qu'à soutenir les hommes. Encore là, ces résultats font réfléchir sur les interventions auprès des hommes considérant qu'ils représentent, dans l'ensemble, un groupe à plus haut risque.

Quatrièmement, l'intégration sociale au collégial est associée négativement à la réussite scolaire. Ce résultat est tout à fait contraire à l'hypothèse que nous avons formulée (voir hypothèse 3). Les élèves à risque se sentent mieux intégrés socialement que les élèves forts. Des analyses supplémentaires nous ont permis de constater que les élèves qui ont les notes les plus faibles au premier trimestre sont aussi ceux qui se perçoivent les mieux intégrés. Ce résultat est valable pour les hommes mais ne l'est pas pour les femmes. Il semble donc que l'intégration sociale, telle que nous l'avons mesurée, constitue une condition qui augmente le risque d'échec chez les hommes (il s'agit évidemment ici d'une inférence). Nous croyons que la norme présente dans les réseaux sociaux des hommes n'est pas du tout cohérente avec une norme scolaire. Les réseaux sociaux ne seraient pas du tout actifs sur le plan de l'aide à l'apprentissage et ce qui dominerait, ce serait principalement des relations axées sur le plaisir d'être ensemble. On peut également supposer que certains réseaux ne valorisent pas l'atteinte d'une réussite et dévalorisent l'acte d'étude. Ces résultats apportent un éclairage nouveau sur les processus impliqués dans l'effet des interventions visant à développer les sentiments d'appartenance et d'intégration sociale (par exemple, on pense ici à l'influence des groupes stables sur la réussite). À notre avis, une intervention qui ne fait que faciliter le contact entre les élèves n'est pas aidante. Il est beaucoup plus pertinent de fournir aux élèves à risque des contextes d'apprentissage précis qui impliqueraient l'atteinte d'objectifs scolaires bien définis et qui permettraient indirectement d'influencer l'établissement de relations. Par exemple, le travail en laboratoire, l'étude en groupe, les présentations de travaux à la communauté ou aux groupes de pairs constituent des initiatives qui ont de meilleures chances d'unir le sentiment d'appartenance aux objectifs éducatifs du collégial.

Cinquièmement, certains résultats mettent en valeur le rôle du soutien enseignant et non enseignant dans la qualité de l'intégration de l'élève à risque. Les résultats montrent que les variations dans la qualité du milieu-classe influencent le sentiment de compétence de l'élève à risque mais n'a aucun effet sur la compétence de l'élève fort. Un soutien manifeste de l'enseignant-e, jumelé avec des règles de fonctionnement précises et claires, constitueraient des stratégies particulièrement efficaces pour influencer le sentiment de compétence cognitive des élèves à risque. Considérant que cette dernière variable constitue un prédicteur important de la réussite au premier trimestre (voir Larose & Roy, 1992), le rôle de ces stratégies dans des interventions d'aide à l'apprentissage devient capital. De plus, l'affiliation en classe et le soutien non-enseignant favoriserait le développement de l'intégration sociale (il faut cependant retenir que l'intégration sociale, telle que mesurée, n'est pas une condition favorable à la réussite scolaire). Ces mêmes variables n'auraient pas d'effets sur l'intégration sociale des élèves forts.

Les résultats présentés dans cette communication contribuent à améliorer la connaissance reliée aux processus impliqués dans les interventions en matière d'aide à l'apprentissage. Premièrement, ils permettent de cibler des éléments importants dans une démarche de dépistage des élèves à risque (les dimensions du TRAC et du MAP). Deuxièmement, ils suscitent des questionnements importants sur les stratégies à utiliser dans l'aide à l'apprentissage auprès des hommes et des femmes. Troisièmement, ils font réfléchir sur le rôle de l'intégration sociale au collégial et sur les interventions qui visent ce type d'intégration. Enfin, ils mettent en valeur l'efficacité du soutien enseignant et de la clarté des règles de fonctionnement en classe comme stratégies pédagogiques pertinentes auprès des nouveaux arrivants à risque.

Références :

- 1- Cette communication présente les données d'une étude subventionnée par le programme PAREA. Le rapport de cette recherche (Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque) peut être demandé en s'adressant à la Coop étudiante du cégep de Sainte-Foy, 2410 chemin SteFoy, Ste-Foy, Québec, G1V 1T3.
- 2- Bien qu'un effet d'interaction soit présent pour l'anticipation de l'échec, il semble clair que cette variable discrimine les élèves à risque des élèves forts tant chez les hommes que chez les femmes. L'effet d'interaction s'expliquerait par une différence significativement plus marquée chez les femmes.

Bibliographie

- LAROSE, S., Roy, R. & Falardeau, I. (1991). *Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)*, Guide d'utilisation et manuel théorique, 2ième édition. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- LAROSE, S. & Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 155 p. plus annexes.
- LAROSE, S. & Roy, R. (1993). *Le Programme d'Intégration aux études Collégiales : Problématique, Dépistage, Intervention et Évaluation*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 174 p. plus annexes. ■