

1. DÉFINITION DU PROBLÈME

Les difficultés d'intégration aux études collégiales ont été soulevées à maintes reprises dans la littérature québécoise, et de façon pratique, dans des réunions pédagogiques de différents collèges.

Aux États-Unis, des recherches sur l'intégration scolaire arrivent à la conclusion que les petits collèges offrent un milieu social supérieur aux gros collèges, et qu'il importe de trouver un mode d'organisation scolaire susceptible de recréer des lieux d'apprentissage plus restreints. L'expérience présentée par Beauchamp (1986), et réalisée au Cégep André-Laurendeau, illustre un exemple d'encadrement spécifique afin de faciliter le passage du secondaire au cégep. Le projet consistait, entre autres, à fractionner les évaluations, à organiser des rencontres professeurs-étudiants et des séances d'information pour les étudiants.

Toutefois, l'unanimité est loin d'être faite sur la formule idéale pouvant favoriser cette intégration. D'ailleurs, il apparaît d'ores et déjà qu'il n'y a pas une formule unique. Une solution possible, qui a été fortement proposée et expérimentée dans certains collèges, est la formation de « groupes stables », c'est-à-dire des étudiants et étudiantes qui ont une partie ou la totalité de leurs cours ensemble.

À leur tour, les groupes stables soulèvent des questions quant à leur pertinence par rapport à l'apprentissage et à l'intégration des étudiants. Le présent projet de recherche vise à clarifier un certain nombre d'hypothèses relatives à l'implantation de groupes stables pour les nouveaux étudiants au cégep. Les principales questions sont en rapport avec la qualité de l'intégration des étudiants et avec le climat de la classe perçu par les étudiants et les professeurs.

En résumé, toutes les hypothèses seront liées à la question fondamentale : est-il avantageux ou non de former des groupes stables pour favoriser l'intégration des étudiants au milieu collégial.

Plus spécifiquement, on peut poser le problème en fonction du nombre de cours liés aux groupes stables (cours de concentration seulement, ou français et philosophie en plus), en fonction de la durée des groupes stables (sur une seule ou sur plusieurs sessions). On peut aussi s'interroger quant à l'effet des groupes stables. Sont-ils vraiment avantageux par rapport à l'entraide entre les étudiants, la création de liens affectifs entre les élèves, l'expression des besoins à l'égard des professeurs et le développement du sentiment d'appartenance. Quant aux professeurs pour leur part, ils peuvent se demander si l'approche pédagogique est favorisée par des groupes stables, si le climat de la classe est meilleur ou pire que dans les groupes réguliers. Préfèrent-ils enseigner à des groupes stables ou à des groupes réguliers.

Il est non seulement important, mais aussi urgent de pouvoir répondre aux questions relatives aux groupes stables, car un bon nombre de cégeps de la province s'apprentent à tenter des expériences à ce sujet. En effet, le questionnement au sujet des groupes stables devient d'autant plus important qu'il est lié à « l'approche-programme » qui soulève de nombreuses interrogations. Morin (1989) illustre dans un article de *Cégepropos*, les problèmes organisationnels liés à l'approche-programme et la nécessité d'un regroupement d'étudiants en classe plus ou moins stable. Pour certains intervenants du milieu, l'implantation de l'approche-programme est automatiquement liée à la formation de groupes stables. Pour sa part, Juneau (1989) souligne la nécessité de se soucier de la dimension humaine dans l'implantation de l'approche-programme. Il serait donc pertinent que ces expériences puissent se baser sur un certain nombre de données vérifiées de façon scientifique plutôt que se baser simplement sur des opinions.

2. ÉTAT DE LA QUESTION

Une enquête faite dans tous les cégeps de la province de Québec par Giguère (1985) révèle que 58% des collèges forment des groupes stables au secteur professionnel tandis que seulement 36% d'entre eux le font au secteur général. L'enquête révèle aussi qu'il y a plusieurs modes de formation des groupes stables. On peut lier ensemble de deux à sept cours, former des groupes homogènes ou hétérogènes, maintenir ces groupes pour la durée d'une seule session ou pour plusieurs sessions. La plupart du temps, ce sont les cours de concentration qui sont liés pour former des groupes stables.

Toutes ces révélations posent à nouveau de nombreuses questions quant au mode de formation des groupes stables, quant à la durée de l'expérience, et aussi quant à l'implication des étudiants et des professeurs dans la formation des groupes stables.

Les collègues reconnaissent plusieurs avantages et inconvénients aux groupes stables. Par rapport aux avantages, on note généralement que les groupes stables procurent aux étudiants un lieu d'identification et d'appartenance, favorisent les relations entre étudiants, le travail d'équipe et la vie de groupe. Ils facilitent l'adaptation des nouveaux étudiants au milieu collégial, le suivi des étudiants par les professeurs et la coordination de ces derniers entre eux.

Par rapport aux désavantages, les groupes stables peuvent devenir trop fermés sur eux-mêmes, peu intégrés au milieu et indisciplinés.

Malheureusement, toutes ces constatations reposent davantage sur des opinions que sur des faits vérifiés. Que ce soit par rapport aux avantages ou aux désavantages, nous ne sommes pas certains de leurs réalités.

Par rapport aux professeurs

Certaines recherches ont déjà tenté de répondre à quelques questions relatives aux groupes stables. Ainsi, une étude réalisée par Giguère (1985) nous renseigne sur la perception des professeurs par rapport aux groupes stables. Elle a mené une enquête auprès de six groupes d'enseignants provenant de six collèges différents. En général, les enseignants favorisent davantage la formation de groupes stables pour les cours de concentration que pour les autres cours. Ils constatent que la cohésion d'un groupe peut engendrer un fort esprit de groupe et de l'indiscipline. Parfois, la formation de groupes homogènes fait réunir ensemble des étudiants trop semblables, trop faibles ou peu motivés vis-à-vis une matière donnée.

Certains enseignants décrivent les groupes stables comme des classes qui sont plus animées et plus expressives. Ils arrivent plus facilement à savoir si l'étudiant comprend la matière enseignée. D'autres enseignants préfèrent des groupes hétérogènes qui favorisent des échanges d'idées plus enrichissants.

Par rapport aux étudiants

Le Cégep de Maisonneuve (1988) a effectué un sondage auprès des étudiants qui ont vécu une expérience de groupes stables. Notons cependant que dans cette expérience, les groupes stables étaient formés seulement à partir des cours de concentration et non pour tous les cours. Ainsi, on demandait aux sujets d'identifier ce qu'ils avaient aimé et non aimé dans leur groupe stable. De plus, ils devaient comparer quel type de groupe (stable versus non-stable) favorisait davantage un certain nombre de facteurs.

Le sondage a été réalisé à l'hiver 1988 auprès de 385 sujets répartis entre le secteur général et le secteur professionnel. Parmi les 11 facteurs mesurés, le contact entre les étudiants en classe, la facilité de se faire des amis, l'entraide scolaire, la facilité d'exprimer ses idées aux autres et d'être capable rapidement d'évaluer ses difficultés scolaires ont été identifiés comme plus faciles à réaliser dans des groupes stables. Aucun facteur n'a été signalé comme plus facile à réaliser dans des groupes non-stables. Bien que tous les facteurs aient été reconnus comme plus faciles à réaliser dans des groupes stables que dans des groupes non-stables, une majorité d'étudiants n'ont pas trouvé de différence entre les deux types de groupes par rapport aux facteurs suivants : se sentir motivé pour les études, avoir des comportements indisciplinés, se sentir rejeté par les étudiants plus forts que soi.

Une forte majorité d'étudiants (80%), si cela était à refaire, aurait préféré avoir leurs cours dans un groupe stable. Toutefois, on indique une nette préférence pour avoir un groupe stable seulement pour les cours de concentration (64%) et cela, autant pour les garçons que pour les filles et pour tous les programmes.

Lorsqu'on demande à ces mêmes étudiants s'ils aimeraient avoir des groupes stables à leur deuxième session, ils répondent sensiblement dans les mêmes proportions qu'ils veulent des groupes stables, mais encore une fois seulement pour les cours de concentration.

Par rapport aux étudiants, on note que la méthodologie utilisée diffère de celle proposée dans le présent projet de recherche. En effet, plutôt que de questionner les mêmes étudiants afin qu'ils comparent les groupes stables aux groupes non-stables, la méthodologie proposée consistera à comparer des groupes d'étudiants assignés au hasard à des groupes stables et à des groupes non-stables. Ainsi, les étudiants seront comparés selon certaines variables afin de déterminer s'il y a des différences significatives entre les deux types de groupes.

Par rapport à la réussite scolaire

Giguère (1985) rapporte dans son étude qu'il existe peut-être une relation entre les classes stables et la réussite scolaire. Les collèves qui forment des groupes stables obtiennent un taux de cours réussis supérieur à ceux qui n'en forment pas (82% contre 78%). Cet avantage est attribuable davantage à la différence de taux d'abandons (5,1% au lieu de 7,2%) qu'à celle du taux d'échecs (10,7% au lieu de 11,7%).

Malheureusement, nous ne savons pas si cette différence est significative d'un point de vue statistique. De plus, cette recherche soulève la nécessité d'évaluer la réussite scolaire sous différents angles, tels que la moyenne générale, le nombre d'abandons, le nombre d'échecs et la perception de la compétence.

Bissonnette (1989) a effectué une recherche afin d'étudier l'intégration des nouveaux étudiants sous l'angle de la motivation et de la perception de la compétence. Trente-six groupes d'étudiants du secteur général et du secteur professionnel ont répondu à quatre questionnaires durant la première semaine de cours, et une seconde fois, un mois plus tard. Les groupes étaient formés à partir du cours de français obligatoire.

Selon Bissonnette (1989), la différence entre ceux qui abandonnent et les autres se situe principalement au niveau de « l'amotivation » (l'absence de motivation).

Bissonnette (1989) ajoute que c'est la diminution du niveau de la motivation extrinsèque non-autodéterminée qui explique en partie le fait que les étudiants persistent dans leurs cours. De plus, ceux qui persistent dans leurs cours voient leur motivation intrinsèque augmenter de façon significative durant le premier mois.

Par ailleurs, les étudiants qui réussissent le mieux, manifestent dès le début de la session un niveau de motivation intrinsèque plus élevé que les autres étudiants. Cependant, on note qu'au cours du premier mois, il y a une augmentation de la motivation extrinsèque autodéterminée et une diminution de la motivation extrinsèque non-autodéterminée.

Par rapport à la perception de compétence, Bissonnette (1989) rapporte qu'il y a une baisse significative de la compétence cognitive entre la première semaine et la cinquième semaine de la première session chez les étudiants qui abandonnent et ceux qui réussissent de façon moyenne leur cours de français.

La perception de compétence fut mesurée par une adaptation de l'échelle de Harter (1982): *Perceived Competence Scale for Children*. Cette échelle comprend quatre sous-échelles : compétence cognitive, compétence sociale, compétence physique et compétence générale.

Par rapport à la réussite scolaire, Falardeau, Larose et Roy (1988) ont trouvé que l'anticipation de l'échec était le facteur dominant dans l'explication des difficultés d'apprentissage. L'anticipation de l'échec était mesurée par une sous-échelle du test TRAC (Larose, Falardeau et Roy, 1989).

On constate qu'il y a des variables intervenantes, telles que l'amotivation, la motivation intrinsèque, la perception de compétence et l'anticipation de l'échec, qui risquent d'expliquer en partie la réussite scolaire. Ces variables devront donc être mesurées afin d'établir s'il y a interaction avec la nature du groupe (stable versus non-stable) par rapport à la réussite scolaire.

Finalement, on peut dire qu'on ne doit pas relier l'implantation des groupes stables seulement à la réussite scolaire, mais aussi, et peut-être principalement, au bien-être des étudiants et des professeurs.

La présente recherche tentera donc de mesurer un certain nombre de variables psychosociales et d'analyser leurs interrelations afin de pouvoir mieux répondre aux questions soulevées par le problème de l'intégration aux études collégiales. La section méthodologie élaborera en détail le devis de recherche qui illustre les interrelations entre les variables sélectionnées. Elle présentera aussi les questions précises (hypotheses) auxquelles nous voulons trouver des réponses.

3. OBJECTIFS

L'objectif général de ce projet de recherche est la mesure et l'évaluation des avantages et des désavantages des groupes stables au niveau des études collégiales.

Cette recherche tentera d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- faire le point sur la question des groupes stables, comme moyen pour faciliter l'intégration aux études collégiales ;
- vérifier la validité et la fidélité des instruments de mesure pour mesurer les variables sélectionnées dans le devis de recherche ;

- vérifier les 11 hypothèses mettant en relation les variables du devis de recherche ;
- à l'aide des résultats obtenus, évaluer le niveau de bien-être des étudiants et des professeurs impliqués dans des groupes stables comparativement aux groupes réguliers ;
- produire un rapport de recherche afin d'aider, le Cégep de Sainte-Foy en particulier et les cégeps du réseau collégial en général, à prendre des décisions relatives à l'implantation de groupes stables.

4. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée dans cette recherche diffère sensiblement des méthodologies utilisées lors des autres études sur le même sujet. Jusqu'à maintenant, les méthodologies consistaient à interroger, soit les étudiants, soit les professeurs, sur leur vécu. On leur demandait de comparer les groupes stables aux groupes réguliers par rapport à certains facteurs. La présente méthodologie vise à comparer différents types de groupes stables à des groupes réguliers ou groupes-témoins, en utilisant des sujets différents.

La présente section présentera une définition des principaux termes, l'échantillon, le devis de recherche et la définition des variables sélectionnées dans le devis, les hypothèses, les traitements statistiques, ainsi que les instruments de mesure utilisés pour chaque variable psychosociale.

Définition des termes

Groupe stable. Les groupes stables sont définis comme des groupes dont les étudiants reçoivent tous leurs cours ensemble (concentration, philosophie et français), sauf leur cours complémentaire et leur cours d'éducation physique.

Groupe semi-stable régulier. Les groupes réguliers sont définis comme des groupes dont les étudiants reçoivent ensemble seulement leurs cours de concentration.

Échantillon

L'échantillon de la présente recherche est composé par six groupes stables et sept groupes réguliers. Chaque type de groupe est composé de groupes de sciences pures et de groupes de sciences humaines. On a retenu ces deux programmes pour l'expérimentation parce qu'ils ont des caractéristiques passablement différentes. Chaque groupe est formé au hasard, mais en contrôlant certaines variables. Les sujets devront tous en être à leur première session au collégial, ils devront aussi avoir les mêmes cours de français et de philosophie. Le tableau 1 présente la répartition des sujets en fonction de la stabilité et des programmes.

Devis de recherche

Le devis de recherche (figure 1) présente quatre types de variables : indépendantes, dépendantes, de contrôle et intervenantes. Le devis illustre aussi de façon schématique les interrelations entre ces différents types de variables.

Variable indépendante. La variable indépendante sert à regrouper les sujets selon certaines caractéristiques. On désire comparer les sujets à partir de différents types de groupes (stable ou régulier).

Variables dépendantes. Ce sont les variables qui risquent de varier selon l'influence des différents niveaux de la variable indépendante. Les variables psychosociales sont : adaptation au milieu collégial, liens créés entre les étudiants d'un même groupe, l'expression des besoins exprimés aux professeurs, l'entraide entre les étudiants, le développement du sentiment d'appartenance envers le cégep. La réussite scolaire a été mesurée en termes de proportion d'abandons et d'échecs, du taux de réussite et de la moyenne collégiale.

Variables intervenantes. Ce sont des variables qui, comme les variables indépendantes, servent à regrouper les sujets en catégorie afin de les comparer. Ces variables ont été sélectionnées à partir du cadre théorique (état de la question) et de certaines réflexions provenant du milieu. Elles ont été sélectionnées car on croit qu'elles risquent d'être en interaction avec la variable indépendante, c'est-à-dire que les différents niveaux de la variable indépendante agissent différemment selon que les sujets appartiennent à un groupe plutôt qu'à un autre en fonction de ces variables intervenantes.

Variables de contrôle. Ce sont les variables dont on tient compte lors de la formation des groupes, en plus des différents niveaux de la variable indépendante. Ces variables sont : la nature du programme, le nombre de sessions suivies au collégial, le cours de français et celui de philosophie.

Instrument de mesure

Une préexpérimentation a été réalisée à l'automne 1989 en vue d'élaborer des instruments de mesure pour les variables psychosociales et pour vérifier l'adaptation de certaines échelles de mesure déjà existantes.

Tableau 1. Répartition des sujets en fonction de la stabilité et des programmes (n = 422)

PROGRAMMES	STABILITÉ	
	stables	réguliers
sciences	146	179
sciences humaines	50	47
TOTAL	196	226

La perception de compétence (cognitive) a été mesurée par une adaptation d'une échelle de Harter (1982), adaptée par Bisonnette (1989). La consistance interne de cet instrument a été vérifiée par Bisonnette et elle se révèle satisfaisante (des alpha de 0,79 et 0,72).

La sociabilité a été mesurée par le test de Jackson (1967), validé en français par Fortier, Le Bossé et Salamé (1987). Cet instrument possède une consistance interne suffisamment élevée (0,80) pour être utilisé en recherche.

Des échelles ont été élaborées par Lasnier et Villeneuve (1990) pour mesurer *la confiance en soi, l'adaptation au milieu collégial, les liens entre les étudiants, l'entraide entre les étudiants, l'expression des besoins et le sentiment d'appartenance au cégep*. Ces instruments ont été créés spécialement en vue de la réalisation de la présente recherche.

Le tableau 2 présente les facteurs reliés à chacune de ces variables. Ces facteurs ont été établis par un comité d'experts lors de la rédaction des items et réajustés a posteriori à l'aide de l'analyse factorielle (rotation oblique equamax, par la méthode orthotran) (notez que l'analyse factorielle n'est pas utilisée pour la sélection des items).

Le tableau 3 présente certaines caractéristiques et qualité métrologiques associées aux différentes échelles. Ce tableau indique les coefficients alpha. Ces coefficients s'échelonnent sur une étendue de 0 à 1. Plus un coefficient se rapproche de 1, plus cela démontre que ce test a une forte consistance interne ou une bonne homogénéité. Cela indique donc que je mesure un seul et même concept lorsque j'administre ce questionnaire. Le tableau 3 indique aussi le nombre d'items et l'étendue des corrélations item-total. Ces données permettent une meilleure interprétation du coefficient alpha. À la suite de l'analyse de ces données, on peut conclure que toutes les échelles de mesure utilisées sont suffisamment fidèles en recherche.

Concernant les variables relatives à la mesure de la réussite scolaire, quatre variables furent retenues : proportion d'abandons (nombre d'abandons/nombre de cours inscrit), proportion d'échecs, taux de réussite (nombre de cours réussis/nombre de cours inscrit) et moyenne collégiale (on a préféré la moyenne brute à la moyenne calculée à partir des scores Z).

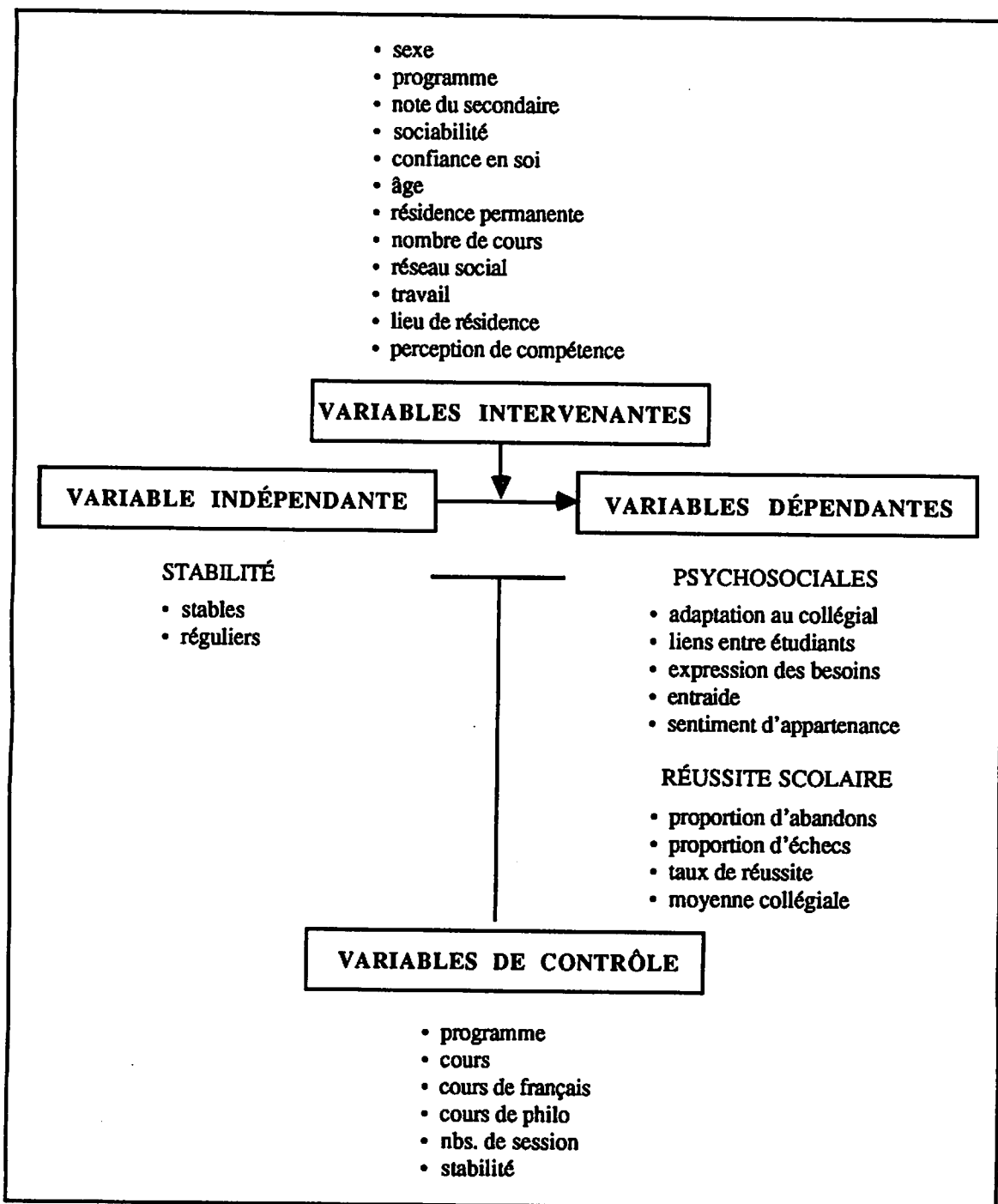


Figure 1. Devis de recherche

Tableau 2. Facteurs reliés aux variables

VARIABLES	FACTEURS
Adaptation	<ul style="list-style-type: none"> • travail scolaire • épanouissement personnel • connaissance du milieu • organisation du temps
Liens	<ul style="list-style-type: none"> • climat amical • facilité et fréquence des rencontres
Expression	<ul style="list-style-type: none"> • expression par rapport aux cours • demande d'aide en dehors des cours • communication interpersonnelle avec les professeurs
Entraide	<ul style="list-style-type: none"> • entraide au niveau personnel • entraide pour travaux et examens • entraide en difficulté d'apprentissage • l'aide que je donne
Appartenance	<ul style="list-style-type: none"> • identification et fierté par rapport au cégep • implication personnelle dans les activités du cégep
Confiance	<ul style="list-style-type: none"> • confiance dans mes capacités académiques • confiance dans mes capacités personnelles • stress face aux examens
Sociabilité	<ul style="list-style-type: none"> • rencontre avec des amis et autres personnes • rencontres sociales structurées
Compétence	<ul style="list-style-type: none"> • perception de ma capacité de compréhension • perception de mes succès scolaires

Tableau 3. Certaines caractéristiques et qualités métrologiques associées aux différentes échelles

VARIABLES	Nb ITEMS	ALPHA	r i-t	MOYENNE	ÉCART TYPE
Adaptation	14	,80	,26-,56	57,2	9,24
Liens	9	,83	,38-,63	40,5	7,07
Expression	12	,84	,31-,61	45,9	10,02
Entraide	14	,83	,25-,67	62,4	9,54
Appartenance	12	,82	,38-,57	51,3	9,0
Confiance	12	,80	,32-,58	54,5	7,62
Sociabilité	12	,84	,26-,64	55,9	9,06
Compétence	7	,72	,30-,56	30,1	5,27

5. RÉSULTATS

Le devis de recherche utilisé nécessite l'équivalence des groupes (en cas de non-équivalence, les moyennes peuvent être ajustées avec les covariables appropriées ou on peut procéder à l'analyse des interactions). On a d'abord procédé à une analyse multivariée (MANOVA) sur les variables prédictives de la réussite scolaire (moyenne pondérée du secondaire et moyenne générale du secondaire) par rapport aux groupes stables versus les groupes réguliers. Le test Wilks' Lambda s'est avéré non significatif : $F(2, 368) = 2,6, p = ,08$. On a procédé à une seconde MANOVA sur les variables prédictives des variables psychosociales (confiance en soi, sociabilité, compétence cognitive). Le test Wilks' Lambda a été non significatif : $F(3, 387) = 2,25, p = ,08$. On peut donc conclure que nos groupes sont équivalents et procéder à l'analyse des variables dépendantes par rapport à notre variable indépendante (stabilité des groupes).

Dans un premier temps, on a considéré que la variable indépendante principale, c'est-à-dire la stabilité. Une MANOVA (analyse multivariée) a permis de comparer les groupes stables aux groupes réguliers en considérant en même temps toutes les variables relatives à la réussite scolaire (moyenne collégiale, taux de réussite, proportion d'abandons et d'échecs). Le test multivarié Wilks' Lambda n'a pas été significatif ($p = ,07$). Un second test a été réalisé en vue de vérifier l'influence de la stabilité des groupes sur l'ensemble des variables psychosociales (adaptation, liens, expressions, entraide et appartenance). Ce test a aussi été non significatif ($p = ,23$).

On peut énoncer une première conclusion à l'effet qu'il n'y a pas de différence entre les groupes stables et les groupes réguliers et ce, tant au niveau de la réussite scolaire que par rapport aux variables psychosociales reliées au vécu des étudiants(es).

Toutefois, une telle conclusion est fort incomplète, car pour mieux comprendre l'analyse de notre devis de recherche, on se doit d'analyser l'effet de la stabilité des groupes concurremment aux variables intervenantes. Ainsi, dans un premier temps, on pourra vérifier si l'importance de la stabilité par rapport à d'autres variables et surtout on pourra analyser les interactions entre les variables, c'est-à-dire vérifier si l'influence de la stabilité est la même pour tous les niveaux des variables intervenantes (par exemple : l'influence de la stabilité est-elle la même pour les garçons et les filles ?).

À partir du cadre théorique et à l'aide des statistiques (régression multiple et corrélation canonique), on a sélectionné les variables intervenantes qui étaient les plus susceptibles d'expliquer la variabilité des variables dépendantes. Pour la réussite scolaire, le modèle retenu, à la suite de ces analyses, est : stabilité + sexe + programme + moyenne pondérée du secondaire. Pour les variables psychosociales, le modèle est : stabilité + sexe + confiance + sociabilité + compétence.

Réussite scolaire

Un test multivarié (Wilks' Lambda) a été effectué afin d'analyser les différents effets. Le tableau 4 présente la signification et le niveau de signification (p) pour chacune des variables par rapport aux variables dépendantes (moyenne au collégial, abandons, échecs).

Tableau 4. Effets des variables indépendantes et intervenantes sur la réussite scolaire

VARIABLES	Sign.	p
stabilité	N.S.	,13
sexe	N.S.	,22
programme	S.	,001
moy. secondaire	S.	,001

Ces résultats montrent que la stabilité et le sexe ne sont pas significatifs. Par contre, le programme et la moyenne du secondaire sont significatifs. Ces résultats ont une importance très relative car ce sont les interactions multivariées entre les variables de ce modèle qui doivent être considérées en premier pour expliquer les différences. Ainsi, le sexe et la moyenne du secondaire sont en interaction significativement : $F(6, 696) = 3,13, p = ,005$. Une autre interaction, bien qu'elle ne soit pas significative, devrait être considérée à titre indicatif. Il s'agit de la stabilité avec le programme : $F(3, 348) = 2,18, p = ,08$. Cette interaction a un seuil de signification près de ,05.

L'analyse de ces interactions (ANOVA sur chacune des variables dépendantes) révèle qu'il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons par rapport à la moyenne collégiale, si leur moyenne du secondaire a été forte ou moyenne. Par contre, si leur moyenne a été faible, il y a une différence significative entre les garçons et les filles (contraste : $p = ,02$). En effet, on constate que les garçons faibles au secondaire restent faibles au collégial, tandis que les filles faibles au secondaire réussissent à rattraper le niveau des étudiantes et étudiants moyens. Si on tient compte en plus du programme, on constate que cette différence est principalement due aux garçons faibles, en sciences. Les garçons faibles en sciences humaines réussissent légèrement mieux.

L'analyse univariée (ANOVA) révèle aussi qu'il y a une interaction significative entre la stabilité et le programme sur la moyenne collégiale ($F(1, 350) = 4,5, p = ,03$). Ainsi, on constate que les étudiants en sciences réussissent bien en groupes stables, tandis que les étudiants en sciences humaines réussissent mieux en groupes réguliers.

Concernant la proportion d'échecs, on constate la même tendance. Les garçons faibles au secondaire ont plus d'échecs que les filles faibles au secondaire.

Concernant les abandons, il n'y a aucune interaction significative. Même l'interaction sexe par moyenne au secondaire n'est pas significative : $F(2, 350) = 1,1, p = ,34$.

Variables psychosociales

Le test multivarié (MANOVA, Wilks' Lambda) donne les résultats présentés au tableau 5. La stabilité n'a pas d'effet sur l'ensemble des variables psychosociales, considérées comme un tout. Par contre, le sexe, la confiance, la sociabilité et la compétence ont des effets significatifs. Mais, encore une fois, on doit considérer prioritairement les interactions pour expliquer ce modèle. Une interaction est significative : confiance par compétence : $F(20, 1155) = 1,73, p = ,02$. Une autre interaction est presque significative à ,05 ; confiance par sociabilité : $F(20, 1155) = 1,53, p = ,06$.

Tableau 5. Effet des variables indépendantes et intervenantes sur les variables dépendantes psychosociales

VARIABLES	Sign.	p
stabilité	N.S.	,28
sexe	S.	,006
confiance	S.	,001
sociabilité	S.	,001
compétence	S.	,001

Maintenant que l'on connaît les résultats des tests multivariés (MANOVA), il convient de procéder aux tests univariés (ANOVA) sur les variables dépendantes en les considérant une à une afin de mieux comprendre l'effet des variables intervenantes.

Adaptation au collégial

Cette variable dépendante est expliquée par le sexe, la confiance, la sociabilité et la compétence. Concernant le sexe, les filles s'adaptent mieux que les garçons. Concernant les autres variables, plus les sujets ont une confiance forte, une sociabilité forte et une perception de compétence cognitive forte, plus ils s'adaptent au milieu collégial. Il n'y a aucune interaction significative.

Liens entre les étudiants

Les variables explicatives (significatives) des liens entre les étudiants sont la confiance en soi face aux études collégiales ($p = ,003$) et la sociabilité ($p = ,0001$). Plus on a un score élevé sur ces variables, plus on développe des liens. Il n'y a aucune interaction significative.

Expression des besoins

L'expression des besoins est expliquée par la confiance en soi ($p = ,004$) et par la perception de compétence cognitive ($p = ,002$). De plus, il y a une interaction significative entre le sexe et la sociabilité : $F(2, 354) = 4,02$, $p = ,02$. Il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles par rapport à l'expression des besoins, s'ils ont une sociabilité forte ou faible. Cependant, s'ils ont une sociabilité moyenne, les garçons expriment nettement plus leurs besoins que les filles (contraste : $F(1, 354) = 7,2$, $p = ,007$).

Entraide entre les étudiants

La confiance en soi et la sociabilité expliquent significativement l'entraide. Cependant, on doit d'abord tenir compte de l'interaction entre ces deux variables pour expliquer les différences individuelles par rapport à l'entraide : $F(4, 354) = 2,91$, $p = ,02$. L'explication de cette interaction est complexe. Évidemment plus un sujet a un score élevé sur sociabilité et sur confiance, plus il vivra l'entraide intensément. Cependant, s'il est faible sur la sociabilité, il doit être fort sur la confiance pour avoir un niveau d'entraide moyen. S'il est faible sur la sociabilité et seulement moyen sur la confiance, il ne réussira pas à vivre l'entraide mieux que s'il est faible sur la confiance et sur la sociabilité.

Sentiment d'appartenance au cégep

Le sentiment d'appartenance au cégep est expliqué par la sociabilité ($p = ,0001$), mais aussi par l'interaction entre la confiance et la compétence ($p = ,03$).

Ceux et celles qui ont une perception de compétence faible ou forte, développent plus leur sentiment d'appartenance au cégep. Les sujets qui ont une perception de compétence moyenne ont un faible sentiment d'appartenance, sauf pour ceux qui ont une confiance faible.

Même avec une confiance moyenne, avec une perception de compétence forte, un sujet développera fortement son sentiment d'appartenance.

Même si un sujet a une perception de compétence forte, s'il a une confiance faible, il ne développera pas le sentiment d'appartenance au cégep.

Conclusion sur la stabilité

La stabilité des groupes (stables et réguliers) ne semble pas influencer la réussite scolaire. Elle n'influence pas davantage les variables psychosociales associées au vécu de l'étudiant. On rappelle que ces variables (adaptation, liens, expression des besoins, entraide, appartenance) sont censées favoriser l'arrimage secondaire-cégep. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser au départ, les différences individuelles sur ces variables dépendantes sont expliquées par d'autres variables intervenantes et par leurs interactions entre elles, plutôt que par la stabilité des groupes. L'interaction de la stabilité avec d'autres variables explique la variabilité de quelques variables dépendantes seulement. Ainsi, on a noté que les sujets en sciences réussissent mieux en groupes stables. On a aussi remarqué que ce sont les garçons qui éprouvent le plus de difficulté en sciences, s'ils sont dans des groupes réguliers.

Ainsi par rapport à la réussite scolaire, l'analyse des coefficients canoniques standardisés montre que la relation ($r = ,72$, $p = ,001$), entre les deux groupes de variables déjà analysées, est principalement expliquée par la moyenne pondérée du secondaire et la perception de compétence cognitive d'une part, et la moyenne collégiale d'autre part.

Par rapport aux variables psychosociales, les coefficients canoniques standardisés montrent que la relation (1^{er} $r = ,70$, $p = ,001$; 2^e $r = ,58$, $p = ,001$) est principalement expliquée d'une part, par la sociabilité et la perception de compétence, et d'autre part par l'adaptation au collégial et les liens entre les étudiants.

RÉFÉRENCES

- Beauchamp, Y. (1986). Vers un meilleur passage secondaire-cégep : un projet d'encadrement des étudiants. *Prospectives*, 22 (2), p. 89 à 91.
- Bissonnette, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de collège*. Montréal : Collège de Maisonneuve.
- Cégep de Maisonneuve (1988). *Sondage sur les groupes stables*. Montréal : Cégep de Maisonneuve, Direction des services de formation.
- Falardeau, J., Larose, S. et Roy, R. (1988). *Intégration aux études collégiales : analyse de facteurs liés au rendement scolaire*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Fortier, M., Le Bossé, Y., et Salamé, R. (1987). *Analyse des propriétés psychométriques de la version francophone du Personality Research Form*. Rapport de recherche, École de psychologie de l'Université Laval, Québec.
- Giguère, H. (1985). Les classes stables au cégep : portrait des pratiques des collèges et sentiment d'appartenance des étudiants et étudiantes. *Prospectives*, avril - octobre - décembre, p. 88-90.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : motivational and informational component. *Development psychology*, 17, p. 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, p. 87-97.
- Jackson, D. N. (1967). *Manual for personality research form*. Goshen : Research Psychologist Press.
- Juneau, J. (1989). Approche-programme, approche humaine. *Cégepropos*, 18 (4).
- Larose, S., Roy, R., et Falardeau, J. (1989). *TRAC : test de réactions et d'adaptation au collégial*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Lasnier, F., & Villeneuve, E. (1990). *Analyse des groupes stables*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy (en rédaction).
- Morin, B. (1989). L'approche-programme : qu'est-ce que c'est ? *Cégepropos*, 18 (4).