

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

- « *Je n'ai plus envie de continuer mon année académique* »,
- « *J'ai déjà pensé à abandonner mes études* »,
- « *Les exigences académiques sont trop élevées pour moi* »,
- « *Je ne trouve pas d'amis à l'université* »,
- « *Je me sens seule à l'université* »,
- « *Ma maison me manque* »,
- « *J'ai du mal à gérer le stress lié à la vie universitaire* ».

Voici quelques unes des réflexions que l'on entend chez des étudiants qui, peu de temps après leur entrée à l'université, risquent de décrocher. Ces étudiants ont des difficultés à faire face aux multiples changements dans leur vie et à trouver leur place tant au niveau social qu'au niveau académique. La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est souvent perçue comme une phase stressante par les nouveaux étudiants (Shaver, Fuhrman, & Buhrmester, 1985) notamment par ceux qui quittent le foyer familial. Cette transition implique de nombreux changements dans la vie de l'étudiant, tels qu'une charge de travail plus importante, une pression académique, un éloignement de la famille et des amis, et la création d'un nouveau réseau social (Paul & Brier, 2001; Oswald & Clark, 2003; Parker, Summerfeld, & Logan, 2004). Bernier, Larose et Whipple (2005) mentionnent que les étudiants doivent rapidement assumer de nouvelles responsabilités « d'adulte » et vivre sans la supervision immédiate de leurs parents.

L'ajustement à ces différents changements pourrait expliquer pourquoi les taux d'échec et d'abandon sont plus élevés en première année à l'université (Bentein, Frenay, Verwaerde, Bourgeois, & Galand, 2003; Romainville, 2000). En moyenne pour les cinq dernières années, environ 60% des étudiants étant inscrits à l'université pour la première fois à une première année d'enseignement universitaire n'ont pas réussi cette première année (Banque de données du Conseil des Recteurs, CREF). Parmi ceux-ci, 20% ont abandonné leurs études dans le courant même de l'année (Service d'études UCL). Comme le souligne Romainville (2005), ces chiffres doivent être réinscrits dans le **contexte éducationnel belge** qui offre, à l'exception des études d'ingénieur civil, un libre accès aux études universitaires. En effet, la Belgique est un des rares pays européens à imposer aussi peu de restriction à l'entrée dans le

supérieur. Ce système de libre accès permet à une population de plus en plus importante d'accéder à l'enseignement supérieur. Ceci a plusieurs conséquences : les étudiants démarrent leur année dans de très grands groupes d'étudiants dans certaines filières; le public est fort hétérogène tant en termes de connaissances préalables, d'histoires scolaires et de motivations. Par conséquent, cette première année à l'université joue souvent un rôle de filtre.

Cette thèse tente d'apporter un éclairage quant aux facteurs qui peuvent influencer la décision d'abandonner ou de persévérer durant la première année à l'université. Dans le cadre de ce travail, la persévérance sera définie comme la durée pendant laquelle l'étudiant demeure inscrit dans l'institution d'enseignement et engagé dans son choix d'études (Robbins, et al., 2004). Ce concept est donc à entendre ici comme l'opposé du comportement d'abandon, qui trouve son origine dans un échec académique, un départ volontaire, un changement d'institution (McCubbin, 2003; Tinto, 1975) ou une réorientation au sein de la même institution. Même si le changement d'institution et l'abandon durant les premières semaines à l'université permet à certains étudiants de poursuivre leur projet professionnel, tout abandon et changement comporte un coût important, tant au niveau financier (e.g. frais de l'institution, location d'une chambre sur le campus, ...) qu'au niveau social (e.g. absence ou retard dans l'obtention du diplôme universitaire) et affectif (e.g. vécu d'échec). En conséquence, l'étude de l'intention de persévérance dans le but de pouvoir détecter les étudiants à risque « de décrochage » peut être cruciale dans la mesure où une intervention auprès de ces étudiants est toujours possible.

L'étude de la persévérance et de l'abandon a préoccupé de nombreux chercheurs, particulièrement dans le continent nord-américain. Le modèle de Vincent Tinto (1975, 1993, 1997) figure parmi les plus connus et les plus utilisés dans l'étude de la persévérance et de l'abandon à l'université (Braxton, 2000; Kahn & Nauta, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005). Braxton (2000) accordait à la théorie de Tinto un statut presque paradigmatique. Tinto a été un des premiers à proposer un modèle longitudinal qui souligne l'importance des interactions entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution. Pour lui, le sentiment de l'étudiant de trouver sa place de manière harmonieuse au sein du système social et académique de l'université est primordial dans la décision de persévérer. Par conséquent, l'intégration sociale et l'intégration académique se trouvent au cœur du modèle de Tinto. L'intégration sociale qui se définit comme une perception de congruence entre les attributs des étudiants et ceux du système social de l'université (Tinto, 1975) traduit la satisfaction de l'étudiant en ce qui concerne ses relations sociales avec ses pairs, avec les enseignants et en ce

qui concerne les activités extra-académiques offertes à l'université. Cependant, la plupart des études empiriques réalisées dans le contexte éducationnel américain attribuent un poids plus important à l'impact de l'intégration sociale dans la décision de persévérance (Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997), notamment durant les premières semaines à l'université (Tinto, 1997). *Le modèle de Tinto nous permet-il de comprendre les raisons pour lesquelles certains étudiants abandonnent leurs études dans l'enseignement supérieur belge ? L'intégration sociale est-elle plus importante que l'intégration académique dans l'intention de persévérance ? A quel point le bagage d'entrée compte-t-il dans l'envie de persévérer ?* Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous espérons apporter des pistes de réponses à travers la validation du modèle de Tinto auprès des étudiants belges francophones.

Une limite importante du modèle initial de Tinto (1975) concerne le manque d'explication de l'intégration sociale (Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997). Vu l'importance de créer un nouveau réseau social parmi les pairs (Astin, 1993), il nous semble donc particulièrement intéressant d'investiguer les sources de l'intégration sociale. Plusieurs auteurs ont tenté d'intégrer des perspectives théoriques nouvelles, connues pour avoir un impact dans l'étude de la persévérance, dans le modèle de Tinto (1975, 1993) en vue d'étudier les sources de l'intégration sociale et d'analyser la contribution spécifique de ces nouvelles perspectives théoriques dans l'étude de la persévérance. Une version plus récente du modèle de Tinto (1997) semble également offrir des pistes d'explication quant à l'influence des expériences vécues en classe sur l'émergence de l'intégration sociale. En présentant les bénéfices d'un programme basé sur la pédagogie collaborative et le partage d'apprentissage en groupe de pairs, Tinto (1997) explique que les expériences de classe peuvent influencer l'intégration sociale et la persévérance de manière indirecte, d'une part, grâce à la formation de relations soutenant avec les collègues de classe et, d'autre part, en favorisant les efforts académiques. Contrairement à ces effets positifs, la compétition perçue en classe semble avoir des effets négatifs sur les relations entre étudiants et les efforts réalisées dans l'apprentissage (Johnson & Johnson, 2002). *Quel est le poids des facteurs individuels et contextuels dans l'intégration sociale ? Que peuvent faire les enseignants pour favoriser la persévérance de leurs étudiants ? L'apprentissage coopératif favorise-t-il des relations positives et soutenant entre pairs ?* Voilà d'autres questions que nous souhaiterions investiguer à travers l'étude des sources de l'intégration sociale.

La non prise en compte des facteurs émotionnels constitue une autre limite importante du modèle de Tinto. Aucune des révisions faites par Tinto n'a fait l'objet d'une inclusion des facteurs émotionnels, alors que la transition à l'université semble être une phase intense en

changements et donc en stress pour des nouveaux étudiants. Ici encore, la prise en compte de l'ajustement émotionnel semble être une approche intéressante pour réviser le modèle de Tinto et améliorer la compréhension des facteurs de persévérance. *L'intégration sociale influence-t-elle l'ajustement émotionnel ? L'intégration sociale a-t-elle un impact plus important sur la persévérance que l'ajustement émotionnel ?* Voilà encore d'autres questions auxquelles nous souhaiterions apporter des réponses grâce à l'inclusion de l'ajustement émotionnel au sein du modèle de Tinto.

L'objectif poursuivi dans le cadre de ce travail est triple. Premièrement, nous tentons de **valider le modèle éducationnel** américain le plus répandu dans la littérature sur la persévérance, à savoir le modèle d'intégration de Tinto (1975), auprès des étudiants belges afin de voir si les facteurs clés avancés par Tinto constituent également des facteurs déterminants de la décision de persévérance dans le contexte éducationnel belge.

Deuxièmement, nous tentons de déterminer les **sources de l'intégration sociale**. Malgré la richesse du modèle initial de Tinto (1975), ce dernier a été critiqué pour ne pas expliquer l'intégration sociale de manière suffisante (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000). Il nous semble donc intéressant d'investiguer l'apport d'autres perspectives théoriques pour éclairer les déterminants individuels de l'intégration sociale (comme par exemple le sentiment d'efficacité personnelle). Une série d'études a montré que la prise en compte des attributs psychologiques et environnementaux a permis de mieux comprendre les sources de l'intégration sociale. Cependant, les résultats parfois mitigés et l'absence de validation dans le contexte européen constituent des limites importantes de ces travaux. Dans son dernier modèle, Tinto (1997) met en avant l'importance de **la classe** ainsi que des pratiques pédagogiques collaboratives dans le processus de persévérance et particulièrement au niveau des efforts d'apprentissage et de l'intégration sociale. Nous cherchons à voir la manière dont diverses pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant, telles que le soutien perçu de l'enseignant, la compétition jusqu'à la coopération perçue, peuvent influencer l'intégration sociale ou des relations entre étudiants au sein de la classe dans le contexte de l'enseignement supérieur belge.

Troisièmement, nous tentons de réviser le modèle de Tinto grâce à l'inclusion de **l'ajustement émotionnel**. Les théories psychologiques mettent en avant l'importance des défis émotionnels à l'arrivée à l'université et l'importance de gérer le stress qui résulte des différents changements lors de la transition à l'université. Grâce à l'inclusion de l'ajustement émotionnel dans un modèle inspiré de Tinto (1997), nous espérons dépasser une autre

faiblesse de la théorie de Tinto et améliorer la prédiction de la persévérance. En dehors de l'impact de l'ajustement émotionnel sur la persévérance, nous tentons d'investiguer l'impact de l'intégration sociale sur l'ajustement émotionnel en vue de confirmer le rôle déterminant de l'intégration sociale durant les premières semaines à l'université.

Outre cette introduction, le présent manuscrit se compose d'une partie théorique constituée de trois chapitres, d'une partie empirique constituée de quatre chapitres et, enfin, d'une discussion générale.

Dans un premier temps, il nous semble important de présenter le modèle de Vincent Tinto et son évolution depuis les années 70. **Dans le premier chapitre**, nous allons voir que son modèle initial (1975) a fait l'objet de nombreuses études empiriques et que Braxton et ses collègues (1997) peuvent soutenir en grande partie sept des quinze propositions faites par Tinto dans son modèle initial. Après la présentation de plusieurs critiques adressées au modèle de Tinto, le chapitre se clôt sur l'idée selon laquelle le modèle de Tinto constitue un modèle adéquat pour étudier la persévérance, mais que des révisions et élaborations théoriques sont nécessaires afin de dépasser les limites de ce modèle.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des théories alternatives dans la prédiction de la persévérance ainsi qu'à la découverte des études dites « intégratives » qui ont déjà tenté de réviser le modèle de Tinto à l'aide d'approches théoriques nouvelles. Ce chapitre nous montre dans quelle mesure les théories environnementales et psychologiques peuvent être considérées comme des perspectives intéressantes dans la révision du modèle de Tinto et la prédiction de la persévérance. Ensuite, la présentation des différentes études ayant tenté de réviser le modèle de Tinto montre à quel point ces tentatives permettent de comprendre les sources de l'intégration sociale. Cependant, une inclusion de l'ajustement émotionnel au sein du modèle de Tinto n'a pas encore été réalisée. Les différentes limites inhérentes à ces révisions nous encouragent à faire de nouvelles tentatives de révision.

Le chapitre 3 sera principalement dédié au rôle que jouent les expériences vécues en classe dans le processus de persévérance, notamment en tant que sources d'influence de l'intégration sociale. Dans son modèle le plus récent, Tinto (1997) met en lien les expériences en classe et la décision de persévérance. Il fait l'hypothèse que les expériences collaboratives en classe facilitent les interactions sociales entre collègues de classe et la création d'un réseau social de soutien et, par là, l'émergence de l'intégration sociale et les efforts dans l'apprentissage. Vu notre intérêt porté à l'intégration sociale, nous présentons une série de pratiques pédagogiques qui influencent la qualité des interactions entre les pairs (e.g. Buchs &

Butera, 2001), ou l'intégration sociale plus directement (e.g. Braxton, Milem, & Sullivan, 2000). Dans la mesure où l'apprentissage coopératif encourage à la fois les interactions constructives en classe et les efforts dans l'apprentissage, nous lui accorderons une attention toute particulière. Après avoir mis en évidence des bénéfices cognitifs, sociaux et affectifs de l'apprentissage coopératif, ce chapitre se termine par la description d'exemples d'application pratique de cette approche. Nous allons voir que certaines applications demandent une restructuration du curriculum des étudiants, tandis que d'autres peuvent s'inscrire au sein du curriculum traditionnel.

La partie empirique de cette thèse comprend quatre chapitres qui sont rédigés sous forme d'articles.

La première étude poursuit deux objectifs. D'une part, elle cherche à valider le modèle initial de Tinto (1975) dans le contexte éducationnel belge francophone et à évaluer, si le modèle de Tinto constitue un cadre théorique adéquat pour étudier la persévérance et, plus précisément, l'intention de persévérance des étudiants belges. D'autre part, nous tentons d'analyser si l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle permet d'améliorer la compréhension de l'intention de persévérance et celle de l'intégration sociale. Dans cette première étude nous procéderons par des analyses en pistes causales.

L'étude à laquelle est consacré le **deuxième chapitre** tente de mettre en évidence le *rôle des pratiques pédagogiques en classe* dans le processus de persévérance. En s'inspirant du dernier modèle proposé par Tinto (1997), nous tentons d'évaluer dans quelle mesure la perception du soutien de l'enseignant ou de la compétition en classe influencent l'intégration sociale et l'intention de persévérance, et dans quelle mesure les efforts dans l'apprentissage influencent l'intention de persévérance. Par ailleurs, nous comparons le poids prédictif du bagage d'entrée de l'étudiant avec celui des expériences vécues à l'université dans le but de démontrer que l'abandon est loin d'être déterminé à l'entrée à l'université. Le dernier objectif de cette étude concerne la prédiction de la réussite.

La **troisième étude** vise à investiguer les sources et les effets de l'intégration sociale et tente par la même occasion de répondre à une nécessité de révision du modèle de Tinto. Dans un premier temps, nous allons poursuivre l'étude de l'impact des expériences en classe (telles que la perception de coopération, la perception de compétition et la perception du soutien social de la part des collègues de classe) sur l'intégration sociale et les efforts académiques. Les analyses en pistes causales nous permettent de tester des hypothèses diverses en tenant compte de l'ensemble des variables simultanément. Dans un deuxième temps, l'impact complémentaire de l'ajustement émotionnel dans la prédiction de la persévérance se trouvera

au centre de notre recherche. En intégrant l'ajustement émotionnel dans le premier modèle théorique, nous avons pu examiner son apport complémentaire dans la prédiction de l'intention de persévérance et découvrir le rôle de l'intégration sociale en tant qu'antécédent de l'ajustement émotionnel.

Suite à l'absence d'impact significatif de la coopération perçue sur les relations en classe et l'intégration sociale constatée dans l'étude précédente et à la mise en cause de l'échelle de mesure utilisée, notre **quatrième et dernière étude** porte sur une implémentation de l'apprentissage coopératif. Dans la quête des conditions dans lesquelles l'apprentissage coopératif semble efficace pour promouvoir des interactions positives entre étudiants et la perception de soutien social entre pairs et l'apprentissage, nous allons répliquer un design expérimental développé par Céline Buchs et ses associés (Buchs & Butera, 2001 ; Buchs, Butera, & Mugny, 2004). Ce design expérimental compare deux conditions de coopération, l'une basée sur l'interdépendance de ressources et l'autre sur l'indépendance des ressources.

Ce manuscrit se clôture par une discussion générale qui retrace, tout d'abord, de manière succincte, le cheminement historique qui a mené à l'émergence et à la spécification des hypothèses investiguées au travers de nos différentes études. Ensuite, une synthèse transversale des divers résultats engrangés dans la partie empirique est présentée et discutée. Les apports de cette recherche doctorale ainsi que les pistes en matière d'implications pratiques et de perspectives de recherche de notre recherche doctorale marqueront la fin de ce travail.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1

Le modèle d'intégration de Tinto

CHAPITRE 1

Le modèle d'intégration de Tinto

1. Introduction

De nombreuses études ont cherché à décrire l'ampleur et à expliquer le phénomène de l'échec et de l'abandon en 1^{ère} année d'université (Droesbeke, Hecquet & Wattelaer, 2001; Pascarella, & Terenzini, 2005 ; Cooke, Brakham, Audin & Bradley, 2004). Historiquement, l'échec et l'abandon en première année à l'université étaient majoritairement expliqués par des caractéristiques individuelles ou socio-démographiques. Les nombreuses études ont tenté d'identifier les facteurs qui sont liés à la réussite-échec, en privilégiant isolément des catégories de facteurs spécifiques : origine socio-économique et culturelle de l'étudiant, niveau de compétence et performances antérieures de l'étudiant, projet de l'étudiant, motivation de l'étudiant, méthode de travail de l'étudiant, pratiques d'enseignement, etc. Cependant, comme l'on pouvait s'y attendre, l'échec à l'université se révèle un phénomène complexe. Aucune des catégories de facteurs ne suffit à elle seule à rendre compte de ce phénomène (Robbins et al. 2004). En 1975, Tinto propose un modèle qui suggère que le départ d'une université résulte d'un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et le contexte disciplinaire. Les caractéristiques individuelles sont prises en compte dans ce modèle, mais elles sont susceptibles d'être modifiées en fonction de la satisfaction avec les expériences académiques et sociales vécues à l'université.

Dans un premier temps, ce chapitre présentera le modèle initial de Tinto (1975) et l'évolution de ce modèle durant une vingtaine d'année sera décrite pour terminer sur un modèle qui met en valeur le rôle que jouent les expériences de classe dans le processus de persévérance (Tinto, 1997). Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les études empiriques qui ont tenté de valider le modèle initial de Tinto. La méta-analyse de Braxton, Sullivan et Johnson (1975) nous permettra de constater que le modèle initial de Tinto peut être considéré comme un modèle théorique pertinent dans l'étude de la persévérance, particulièrement pour

les étudiants quittant le foyer familial. Suite à l'identification des limites et des critiques adressées au modèle initial de Tinto, nous terminons ce chapitre avec l'intérêt porté à une élaboration du modèle de Tinto. L'inclusion de nouvelles perspectives théoriques au sein du modèle de Tinto pourrait s'avérer bénéfique aussi bien dans l'étude des déterminants de l'intégration sociale que dans l'amélioration de la compréhension des facteurs de persévérance.

2. Description du modèle initial de Tinto

Sur base du travail de Spady (1970) et de la théorie du suicide de Durkheim (1951), Tinto (1975) a développé un modèle interactionniste fondé sur les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire. Il conçoit l'abandon de l'université comme un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académique et social de l'institution (Tinto, 1975). Cependant, c'est principalement le manque de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution choisie (Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992; Kahn & Nauta, 2001) qui est à l'origine de l'abandon. Initialement, le modèle a été conçu pour expliquer le départ et l'abandon des étudiants avant l'obtention du diplôme (« individual student departure process »). Au cœur du modèle de Tinto se trouvent les interactions avec les personnes sur le campus, dans le contexte académique ou social. Malgré leur poids dans le processus d'abandon, ce sont moins les caractéristiques de l'étudiant que ses expériences et l'interaction avec les systèmes académiques et sociaux qui influencent la persévérance. Par là, Tinto donne une responsabilité plus importante à l'institution et pas seulement à l'individu de son abandon.

Après avoir présenté son modèle initial élaboré en 1975, nous allons suivre l'évolution de son modèle et présenter les modifications réalisées par Tinto jusqu'aux années '90. En 1975, Tinto propose la première version initiale de son modèle longitudinal. Ce modèle défend l'idée que le départ d'une institution peut être vu comme un processus longitudinal d'interactions entre un individu avec ses caractéristiques individuelles, ses expériences scolaires antérieures, son bagage familial, ses attributs personnels et ses dispositions (*commitments*), et les autres membres des systèmes académiques et sociaux de l'université. Les expériences vécues au sein du système académique et social, reflétées par la qualité de l'intégration académique et sociale de l'étudiant, modifient continuellement les engagements de l'étudiant. Les expériences positives renforcent la persévérance à travers leur impact positif

sur les engagements envers le but d'obtention du diplôme universitaire et envers l'université. Les expériences négatives et aliénantes diminuent l'engagement de l'étudiant et, par là, augmentent les chances d'abandon.

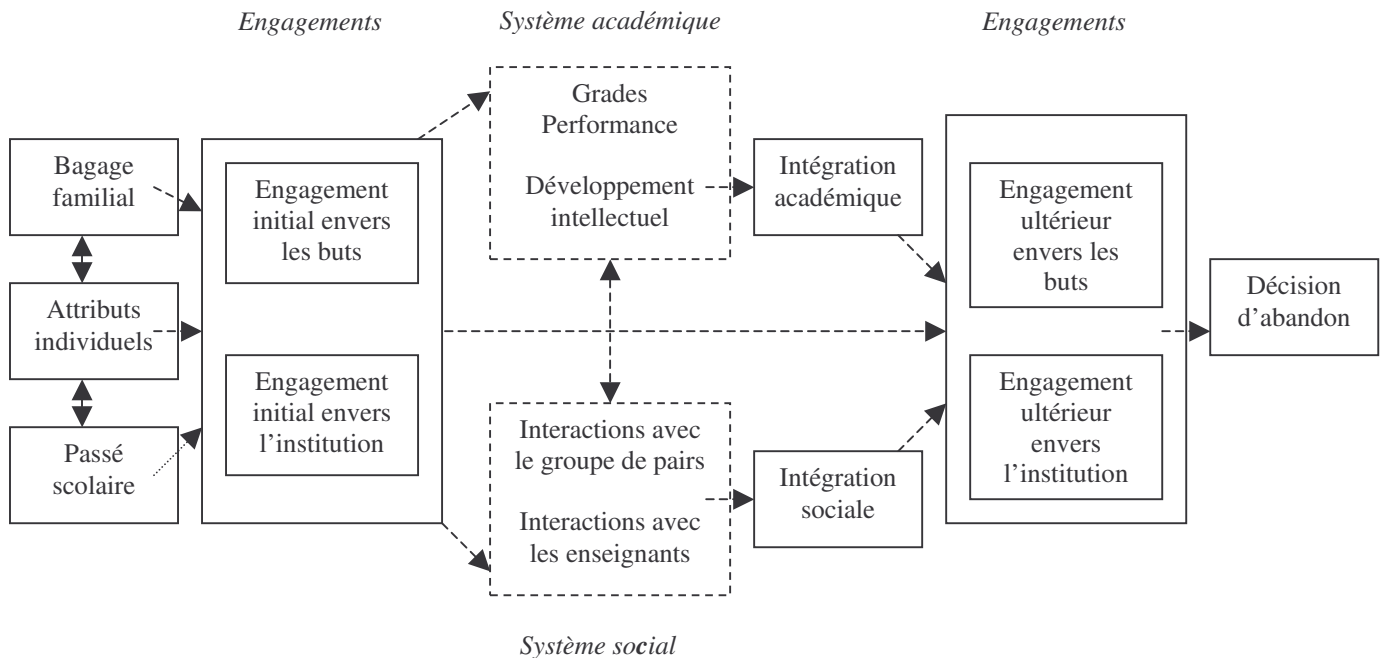


Figure 1.1. Le « Student Integration Model » de Tinto (1975, p.95)

2.1 L'entrée à l'université

Selon Tinto, l'étudiant entre à l'université avec une série de caractéristiques individuelles et de dispositions. Parmi les **caractéristiques individuelles** figurent des attributs individuels (i.e. le genre, l'appartenance ethnique, la compétence), des expériences scolaires antérieures (e.g. les pourcentages antérieurs et les acquis académiques et sociaux) et un bagage familial (e.g. le statut socio-économique et les attentes parentales). Ces caractéristiques individuelles sont supposées influencer directement les décisions de persévérance, ainsi que les « *commitments* »¹ initiaux des étudiants envers le but d'obtention du diplôme et envers l'institution.

Les engagements initiaux font partie des dispositions individuelles avec lesquelles les étudiants entrent à l'université et pouvant influencer la qualité d'intégration académique et sociale de l'étudiant. Les engagements traduisent la volonté de l'étudiant d'atteindre ses buts

¹ Le terme anglais « initial commitment » est traduit ici par engagement initial

et de rester à l'université choisie. « *Commitments indicate the degree to which individuals are committed to both the attainment of those goals (goal commitment) and to the institution into which they gain entry (institutional commitment)* » (Tinto, 1993, p.115).

Pour Tinto, l'engagement envers un but (i.e. « goal commitment ») fait particulièrement référence à la volonté de l'étudiant d'obtenir un diplôme universitaire. Plus la volonté est importante, plus les chances de persévérance sont grandes. Même si en soi cette volonté est plus déterminante dans la prédiction de la persévérance que les compétences intellectuelles, c'est la combinaison des deux qui permet d'expliquer les différents types d'abandon (e.g. abandon volontaire, changement d'université,...). L'engagement envers l'institution (i.e. « institutional commitment ») fait référence au sentiment d'attachement à l'université ou encore à la perception d'une congruence entre les attentes de l'étudiant et les caractéristiques de l'institution. A nouveau, les caractéristiques individuelles influencent le choix de l'institution (e.g. la tradition familiale, les finances etc.) et au plus l'étudiant choisit l'institution avec précaution, plus il aura des chances de persévérer.

2.2 L'intégration académique et sociale

Comme Tinto le mentionne, la persévérance est influencée par le bagage d'entrée, mais ce sont surtout les expériences vécues à l'université et l'interaction avec les membres dans les systèmes académique et social qui influencent le processus de persévérance. Nous allons expliquer pourquoi. Selon Tinto, les engagements peuvent se modifier au cours de l'année et ces changements reflètent les expériences de l'étudiant dans l'institution. Même si les dispositions antérieures ou initiales peuvent influencer la persévérance, et parfois mener directement à l'abandon, leur impact dépend en grande partie de la qualité des interactions de l'individu avec les membres de l'institution et de la perception de l'étudiant de la mesure dans laquelle ces expériences rencontrent ses besoins et intérêts. Ainsi, c'est l'interaction entre le bagage d'entrée et les expériences vécues qui détermineront l'intégration sociale et académique. Un étudiant par exemple, qui valorise fortement les relations entre pairs, mais qui en même temps éprouve des difficultés à créer des amitiés s'intégrera moins facilement.

La qualité des expériences académiques et sociales, reflétée par le degré d'intégration académique et sociale se trouve au cœur du modèle de Tinto (1975). De manière générale, le terme intégration utilisé par Tinto (1975) fait référence au degré de partage des attitudes et valeurs normatives de la faculté par l'étudiant et au degré de participation dans les systèmes

structuraux. *L'intégration académique* se compose des dimensions structurales et normatives. L'intégration structurale implique la rencontre des standards explicites de l'université, et l'intégration normative fait référence à l'identification de l'individu aux normes et valeurs de l'institution (p.104, Tinto, 1975). En pratique, la performance académique reflète l'intégration structurale. L'intégration normative apparaît suite à une perception de congruence entre le développement intellectuel de l'étudiant et l'environnement intellectuel de l'université (p.106). Plus précisément, il s'agit d'une congruence entre les valeurs et attentes de l'étudiant et les exigences et attentes de l'institution. Dans sa description en 1975, *l'intégration sociale* fait référence au degré de congruence entre l'étudiant et le système social de l'université. Ici, Tinto affirme que les interactions entre étudiants, la participation dans les activités extra-académiques, et les interactions entre étudiants et enseignants constituent le moteur de l'intégration sociale (p.107). Grâce à ces expériences, les étudiants perçoivent des bénéfices tels que l'obtention de soutien social des pairs et des enseignants, la participation dans un réseau social et le sentiment d'affiliation.

Comme nous venons de le voir, les expériences vécues à l'université, en lien avec les attributs d'entrée, détermineront le degré d'intégration. Les expériences **satisfaisantes**, telles que la perception des cours de haute qualité, la rencontre des enseignants soucieux des étudiants, la création des amitiés enrichissantes avec d'autres étudiants, et la satisfaction avec le choix de l'institution détermineront l'intégration de l'étudiant et sont positivement associées à la persévérance. Au contraire, les expériences **négatives ou décevantes** ont tendance à réduire le degré d'intégration et à créer une distance entre l'individu et le système académique et social de l'institution. L'absence d'intégration de l'étudiant résulte principalement de deux facteurs : *la non-congruence perçue* et *l'isolation sociale*. La non-congruence qualifie une situation dans laquelle l'étudiant pense que la continuation des études n'est pas dans son intérêt et qu'il existe une non-adéquation entre ses besoins ou intérêts et ce que peut offrir l'institution. L'étudiant refuse donc de s'intégrer et l'abandon est le résultat d'une décision mûrement réfléchie et des interactions sociales vécues qui ne correspondent pas aux attentes. Le manque de congruence peut exister tant au niveau académique que social. Au niveau académique, les exigences académiques peuvent être en cause (trop élevées ou trop faibles) ou les orientations intellectuelles de l'institution, représentées par l'enseignant, ne conviennent pas à l'étudiant. Le manque de congruence peut également se constater au niveau des interactions avec les pairs. « *Here, incongruence reflects the perceived mismatch between the social values, preferences, and/or behavioral styles of the person and those which*

characterize other members of the institution. » (Tinto, 1993, p.53). Tinto remarque que le manque de congruence est souvent lié à un mauvais choix d'institution, un choix insuffisamment préparé. Les attentes irréalistes, par exemple, sont souvent à la source d'une déception auprès de l'étudiant. *L'isolation sociale* est une autre situation étroitement liée à l'intégration de l'étudiant, ou plutôt à l'absence de celle-ci. L'isolation sociale se caractérise par une absence d'interactions suffisantes avec les autres membres de l'université ne permettant pas à l'étudiant de s'intégrer. L'absence des opportunités d'interactions ou de contacts avec d'autres mène souvent à l'abandon (Tinto, 1975), et semble être le « *the single most important predictor of eventual departure even after taking account of independent effects of background, personality, and academic performance* » (Pascarella & Terenzini, 1979).

2.3 Les engagements ultérieurs et la persévérance

En tenant compte des engagements initiaux, ce sont les expériences académiques et sociales, reflétées par l'intégration académique et sociale, qui mèneront à de nouveaux degrés d'engagements envers les buts et envers l'institution. Concrètement, c'est à la suite d'une série d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académiques et sociaux, que les engagements initiaux seront modifiés. Une intégration académique réussie renforce généralement l'engagement de l'étudiant à obtenir un diplôme universitaire. L'intégration sociale, à son tour, favorise principalement l'engagement envers l'institution (Tinto, 1975). Par ailleurs, les engagements ultérieurs sont également influencés par les engagements initiaux. Tinto ajoute que les engagements ultérieurs résultent d'une comparaison des bénéfices (e.g. la satisfaction personnelle, la création des amitiés) et des coûts (e.g. les déceptions vécues, le temps et l'énergie investie) perçus durant les premières semaines à l'université (Tinto, 1975). Un bilan positif ou une satisfaction avec les expériences vécues renforcera les engagements initiaux tandis que les difficultés d'intégration et des expériences décevantes les affaibliront.

A leur tour, ces engagements ultérieurs détermineront fortement la décision d'abandon de l'étudiant. Un faible engagement envers le but d'obtention du diplôme et envers l'institution mènera probablement à l'abandon. Que l'étudiant change d'université ou abandonne toute forme d'étude dépend de l'interaction entre le degré d'intégration et les engagements. Par exemple, un étudiant avec un engagement élevé envers l'obtention d'un diplôme universitaire,

mais avec des faibles niveaux d'intégration académique et sociale, et d'engagement envers l'institution, changera probablement l'université, mais poursuivra ses études. Par contre, un étudiant, qui est suffisamment engagé envers l'institution, mais ne semble accorder que très peu d'importance à l'obtention de diplôme, persévéra probablement malgré des performances académiques faibles. Un étudiant peu engagé vis-à-vis de l'institution choisie et vis-à-vis l'obtention du diplôme universitaire, quittera l'université et ne se réinscrira probablement pas ailleurs.

3. L'évolution du modèle de Tinto

Suite à son modèle initial, Tinto a proposé régulièrement des révisions de son modèle pour clarifier sa théorie et répondre aux limites identifiées afin d'améliorer la compréhension du processus de persévérance.

3.1 L'évolution du modèle jusqu'en 1997

En 1982, Tinto fait une première révision de son modèle et admet qu'il y a sous-estimé le rôle des difficultés financières, et que son modèle ne permet pas de différencier avec précision les comportements des étudiants menant à l'abandon ou au changement. Par ailleurs, il indique que son modèle ne rend que peu compte de la dimension longitudinale du processus de persévérance.

En 1986, Tinto mentionne de nouvelles limites dans son modèle de 1982. Entre autres, il admet que ce modèle ne tient pas suffisamment compte des forces externes agissant sur la persévérance. En conséquent, il indique que son modèle convient particulièrement aux étudiants résidant sur le campus universitaire et semble peu adéquat pour des étudiants habitant en dehors du campus. Pour souligner la dimension longitudinale du processus de persévérance, Tinto (1986) avance la notion des « rites de passage » de Van Gennep (1960) (i.e. séparation – accommodation – incorporation) afin d'affiner son modèle. « *It provides us a way of thinking about the longitudinal process of student persistence in college, and by extension, about the time-dependent process of student departure* » (Tinto, 1993, p.94). En faisant référence au cadre théorique d'anthropologie sociale, Tinto indique que la première année à l'université est marquée par des moments de passage, auxquels l'étudiant doit faire face afin de persévérer. Trois étapes successives sont à traverser : la séparation, la transition, et l'incorporation. La première étape appelée séparation, implique la capacité de l'étudiant à

se séparer dans une certaine mesure des normes des communautés antérieures telles que la famille, les amis de l'enseignement secondaire, ou d'autres réseaux sociaux. L'étape de transition apparaît après avoir fait face à la séparation. A ce moment, les étudiants se trouvent dans une situation où ils se sont séparés de leur vie antérieure, mais où ils n'ont pas encore complètement assimilé les normes et les types de comportements adéquats de leur nouvelle vie universitaire. Selon Tinto, cette étape de transition est souvent accompagnée de sentiments de stress, et les difficultés de faire face aux stress peuvent parfois directement mener à l'abandon. Après avoir traversé les étapes de séparation et de transition, l'individu fait face à l'intégration ou encore à l'incorporation. Cette incorporation se réalise quand l'étudiant s'adapte et adopte des normes et types de comportements prédominants de la communauté universitaire. Cette étape peut être facilitée par des services variés ayant pour but d'aider l'étudiant, tels que les équipes de sport universitaires, les associations d'étudiants, etc. Une fois entré dans cette phase d'incorporation, les étudiants s'intègrent facilement dans les systèmes académique et social. La transition à l'université est également conçue par Coulon (1997) en termes de rites de passage. Cet auteur souligne l'importance des pratiques étudiantes dans le processus d'affiliation sociale et intellectuelle. En référence à Coulon (1997), Romainville (2009) décrit ce processus d'affiliation comme étant composé de trois phases : étrangeté, apprentissage et affiliation. Dans un premier temps, l'étudiant entrant à l'université se trouve dans une phase « d'étrangeté », caractérisée par un sentiment de rupture et la découverte d'un nouveau « monde ». Ensuite vient le temps de l'apprentissage qui décrit un étudiant en situation l'entre-deux et la mobilisation de ses énergies pour tenter d'organiser son nouveau métier d'étudiant. Dans la phase « affiliation », l'étudiant devient membre de la communauté et a l'impression de « s'y retrouver ». Plus à l'aise avec les règles, normes de l'établissement, la gestion de son travail (affiliation intellectuelle), mais aussi au niveau social, l'étudiant a désormais acquis un nouveau statut, qui diminue ses chances d'abandon de manière considérable.

Dans la première et la deuxième édition de son livre *Causes and Cures of Student Attrition* (1987, 1993), Tinto propose des modifications majeures dans son modèle initial (voir Figure 1.2, affichant le modèle de Tinto en 1987). Tout d'abord, il ajoute deux nouveaux concepts dans son modèle, à savoir les *engagements externes* et les buts des étudiants (appelés *intentions* par Tinto, 1987), et distingue au sein des expériences académiques et sociales des expériences formelles et informelles. Par ailleurs, il clarifie la notion des rites de passages et

souligne l'importance de l'apprentissage et des efforts de l'étudiant dans le processus de persévérance.

Premièrement, comme il en a soulevé leur importance auparavant (1982), Tinto inclut maintenant le rôle des engagements externes dans son modèle. Parmi ces engagements, Tinto cite notamment les engagements familiaux (ex. être marié, avoir des enfants), la pression familiale, ou encore les engagements professionnels (ex. travailler en dehors du campus) qui peuvent soit améliorer soit diminuer les chances d'intégration de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociales. Par exemple, une femme mariée avec des enfants passera probablement moins de temps à l'université et trouvera moins facilement le temps d'étudier chez elle. Selon Tinto (1993), ces engagements externes influencent les engagements et buts de l'étudiant à deux moments, à l'entrée à l'université et au cours de l'année (engagement externe ultérieur).

Deuxièmement, Tinto mentionne l'importance des intentions des étudiants dans le processus de persévérance. Par là, il entend les buts professionnels ou éducationnels poursuivis par les étudiants. Avec les engagements, les intentions figurent parmi les facteurs individuels les plus importants dans la compréhension de l'abandon ou du changement de l'institution de l'étudiant (Tinto, 1993). Tinto souligne que les intentions ne sont pas toujours clairement définies à l'arrivée à l'université et qu'elles peuvent « se solidifier au cours de la première année sous l'influence des expériences satisfaisantes à l'université » (Tinto, 1993, p.40). Les intentions identifient également la capacité de l'étudiant à associer le but d'obtention du diplôme à d'autres buts professionnels (Peterson, 1993). Peu importe si c'est par motivation extrinsèque ou intrinsèque, plus l'étudiant perçoit clairement son but et décide son futur professionnel, plus il a des chances de persévérer.

En 1987 et 1993, Tinto inclut une nouvelle distinction au sein des systèmes académique et social. Il distingue les expériences de nature formelle et informelle. Au niveau académique, les expériences formelles désignent parmi d'autres la performance et la participation aux cours. Les expériences informelles concernent principalement les interactions avec les enseignants en dehors des cours. Au niveau social, les expériences formelles font principalement référence aux activités extra-académiques organisées (ex. activités sportives, réunions entre étudiants) et se distinguent des expériences à caractère informel (ex. boire un verre avec d'autres étudiants,...). Selon lui, les expériences formelles ou informelles jouent leur rôle dans le processus de persévérance et s'influencent mutuellement. Par exemple, un étudiant qui trouve les cours ennuyants ne cherchera probablement pas le contact avec l'enseignant en dehors des cours.

Par ailleurs, en 1987, Tinto souligne des effets compensatoires entre l'intégration académique et sociale. Par contre, dans le cas où les deux systèmes sont en compétition, les chances de persévérance sont limitées.

« Among institutions with particularly demanding academic requirements, for instance, this may lead to some degree of social isolation among students. Conversely, when social pressures for social interaction among student peers are great, individuals may find keeping up with even the minimum demands of the academic system quite trying » (Tinto, 1993, p.119).

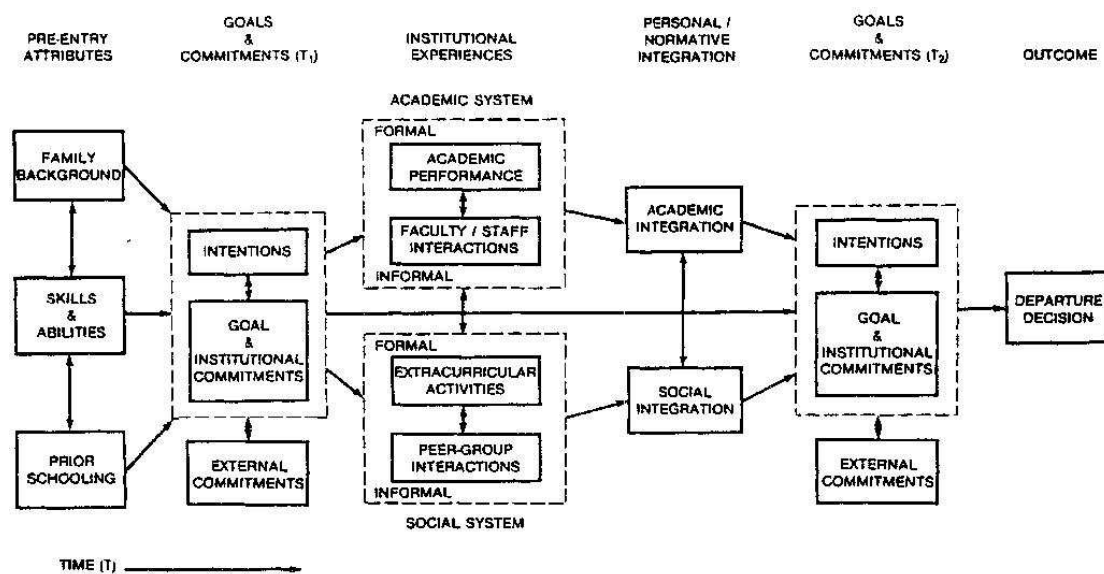


Figure 1.2. Le modèle d'intégration de Tinto (1993, p.114).

En dehors des modifications de son modèle initial, Tinto clarifie davantage la notion des rites de passage de Van Gennep et souligne que ce processus reflète les difficultés auxquelles les étudiants font face en essayant de s'intégrer au cours des premières semaines à l'université. Et pour terminer sa révision de 1993, Tinto accentue l'importance du lien entre l'intégration de l'étudiant, les efforts au niveau de **l'apprentissage** et la persévérance. Tinto souligne la nécessité de s'intéresser à l'apprentissage des étudiants et présente des interactions importantes entre intégration, efforts, apprentissage et persévérance. Concrètement, plus un étudiant est intégré et engagé avec les pairs et le corps académique, de manière formelle ou informelle, plus il fera des efforts nécessaires pour apprendre. En outre, plus l'étudiant apprend et acquiert des nouvelles connaissances, plus il aura tendance à persévérer (Tinto, Goodsell, & Russo, 1993).

3.2 Le rôle des expériences en classe (Tinto, 1997)

Dans les années 90 émerge un intérêt grandissant pour le rôle de la classe et son impact sur la persévérance. Il n'est donc pas étonnant que Tinto propose en **1997** un modèle qui relit la classe, l'apprentissage et la persévérance. Sur base de son modèle de 1993, Tinto propose en 1997 une dernière révision de son modèle (voir Figure 1.3), qui accentue particulièrement l'importance de la classe, des efforts de l'étudiant, et de l'apprentissage lui-même dans le processus de persévérance.

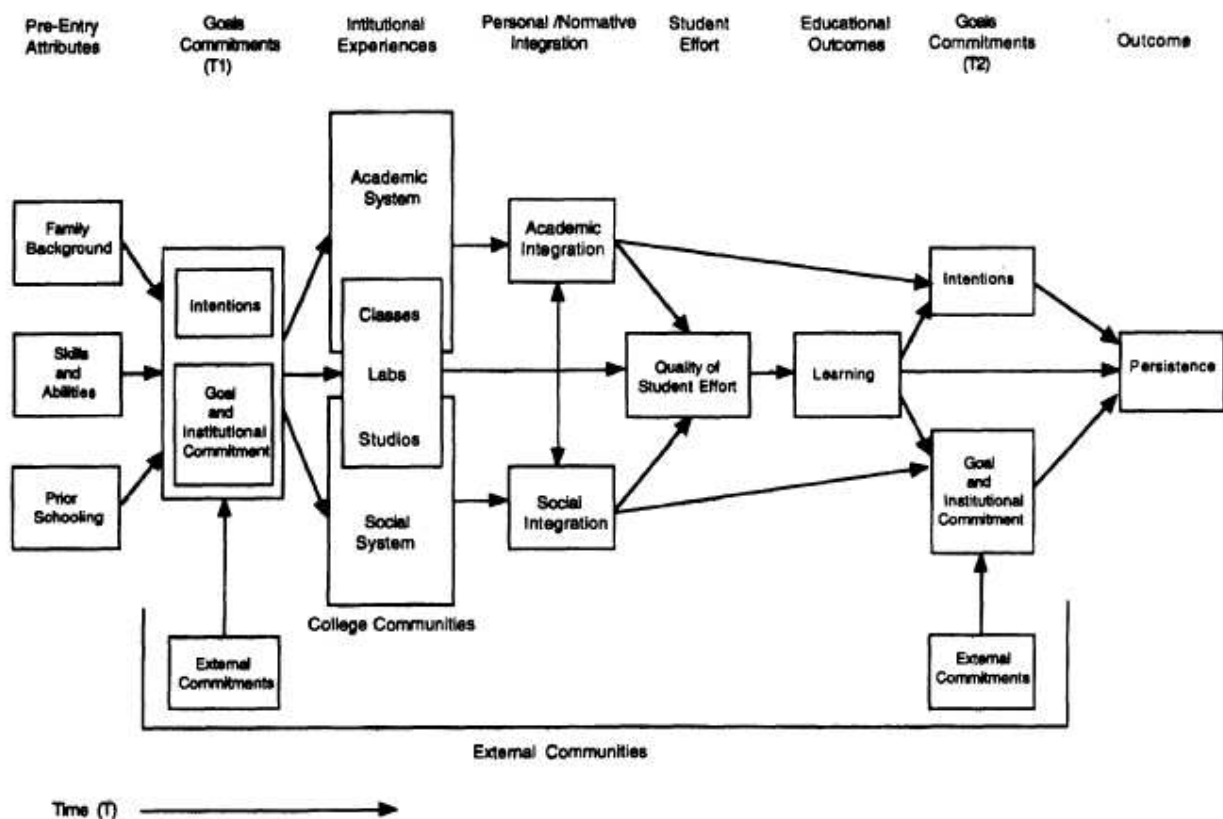


Figure 1.3. Le modèle liant classe, apprentissage et persévérance (Tinto, 1997, p.615).

Tinto (1997) considère la classe comme un lieu propice à l'émergence de l'intégration sociale et académique, particulièrement pour les étudiants qui ne vivent pas sur le campus ou qui ont des multiples engagements à l'extérieur. Pour ces étudiants, « la classe peut être le seul endroit où les étudiants peuvent rencontrer d'autres étudiants et les enseignants » (Tinto, 1997, p.599). Pour ces étudiants, la classe est « *the crossroads where the social and the*

academic meet. If academic and social involvement or integration is to occur, it must occur in the classroom » (Tinto, 1997, p.599).

Dans ce sens, Tinto affirme que ce sont les pratiques pédagogiques favorisant la collaboration entre étudiants qui peuvent être le plus bénéfiques. Dans son article *Classroom as Communities*, Tinto (1975) a montré que la participation dans un programme collaboratif avait un impact bénéfique sur l'apprentissage et l'intégration sociale des participants. En apprenant ensemble et en partageant activement les connaissances en classe (« *learning better together* », Tinto, 1997, p.611), les étudiants peuvent simultanément répondre aux besoins sociaux et académiques sans devoir sacrifier l'un pour obtenir l'autre. Le troisième chapitre sera dédié au rôle que jouent les expériences en classe dans l'intégration sociale.

4. Validation empirique du modèle de Tinto

La théorie de Tinto (1975,1987) figure parmi les théories les plus connues et les plus utilisées dans l'étude de la persévérance et de l'abandon à l'université (Braxton, 2000; Kahn & Nauta, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005). Braxton (2000) accordait à la théorie de Tinto un statut presque paradigmatique après avoir trouvé plus de 400 citations de son modèle en 1994. Une estimation plus récente corrige l'estimation à 775 citations (Braxton & Hirschy, 2005). Parmi les études empiriques, on peut trouver des mises à l'épreuve du modèle de Tinto (1975) dans son entièreté ou des mises à l'épreuve partielles. Lors de ces dernières, les auteurs se sont souvent focalisés sur quelques facteurs clés du modèle de Tinto, notamment l'intégration académique et sociale, et leur impact sur la persévérance.

Dans cette section, nous présentons les apports des études ayant tenté de valider le modèle initial de Tinto. A côté d'une description de quelques études plus en profondeur, nous allons principalement faire référence à une méta-analyse réalisée par Braxton, Sullivan et Johnson (1997). Ces derniers ont évalué un nombre important de travaux empiriques autour du modèle initial de Tinto (1975), en vue de confirmer ou d'infirmer les différentes hypothèses faites par Tinto. Suite à cette synthèse particulièrement riche, nous allons citer certains travaux récents, centrés sur les effets de l'intégration académique et sociale. En raison des résultats empiriques divergents quant aux impacts directs et indirects de ces deux types d'intégration sur la persévérance, ces deux facteurs méritent une attention toute particulière.

4.1 Validation du modèle initial de Tinto (1975)

A nos yeux, aucune contribution ne permet de mieux étudier la validation du modèle initial de Tinto (1975) que le travail de Braxton, Sullivan et Johnson (1997). Avec une grande rigueur scientifique, ils démontrent les apports des nombreuses études empiriques réalisées sur base du modèle de Tinto (1975). Comme dans leur contribution, on trouve uniquement une synthèse des apports et non le détail des études empiriques évaluées. Nous avons choisi de présenter dans cette section, non seulement les résultats du travail de Braxton et ses collègues, mais aussi au préalable quelques études empiriques particulièrement intéressantes.

4.1.1 Présentation de certaines études empiriques

Avant de passer à la synthèse des différentes études et leurs apports en termes de soutien pour les différentes propositions du modèle de Tinto établies par Braxton et ses collègues (1997), nous allons brièvement décrire le contexte plus spécifique de certaines études. Les études de Pascarella et Terenzini (1983) et celle de Pascarella, Duby et Iverson (1983) figurent parmi les études fréquemment citées dans la méta-analyse de Braxton, Sullivan et Johnson (1997).

En 1983, **Pascarella et Terenzini** ont testé la validité du modèle initial de Tinto (1975) auprès de 763 étudiants entrant à l'université (une université qualifiée de résidentielle) pour la première fois. Les résultats basés sur des analyses en pistes causales confirment généralement les hypothèses faites par Tinto. Les facteurs tels que l'intégration académique et les engagements envers l'institution et le but d'obtention du diplôme universitaire avaient les effets directs les plus puissants sur la décision de persévérance. À côté des différences intéressantes constatées entre hommes et femmes, cette étude a mis en évidence des interactions compensatoires entre l'intégration académique et l'intégration sociale.

Peu après cette étude, **Pascarella, Duby et Iverson (1983)** ont également tenté de valider le modèle initial de Tinto auprès de 579 étudiants entrant dans une université non-résidentielle (ou « *commuter* »²). Contrairement à l'étude réalisée dans une université résidentielle, cette étude ne permet pas de confirmer de nombreuses hypothèses faites par Tinto. Ainsi, les liens entre l'engagement envers l'institution et l'intégration sociale, entre l'engagement envers

² Le terme anglais « *commuter university* » désigne des universités principalement non-résidentielles. Ici, les étudiants ne vivent pas sur le campus.

l'obtention du diplôme universitaire et l'intégration académique, ou encore l'impact des engagements ultérieurs sur la persévérance n'ont pas pu être confirmés. Par ailleurs, l'intégration académique était positivement liée à l'engagement envers l'institution. Sur base de ces résultats, les auteurs proposent des modifications du modèle de Tinto pour des études ultérieures dans les universités non-résidentielles. Parmi les ajouts figuraient un lien direct entre les caractéristiques individuelles et la persévérance, un lien entre l'engagement envers l'institution et l'intégration académique, et l'ajout de l'intention de persévérance. Il s'avérait que non seulement l'intention de persévérance est le meilleur prédicteur de la persévérance, mais qu'elle permet également de créer un lien entre l'engagement ultérieur envers l'institution et la persévérance effective. La figure ci-dessous (Figure 1.4) illustre les résultats obtenus suite à l'inclusion de l'intention de persévérance.

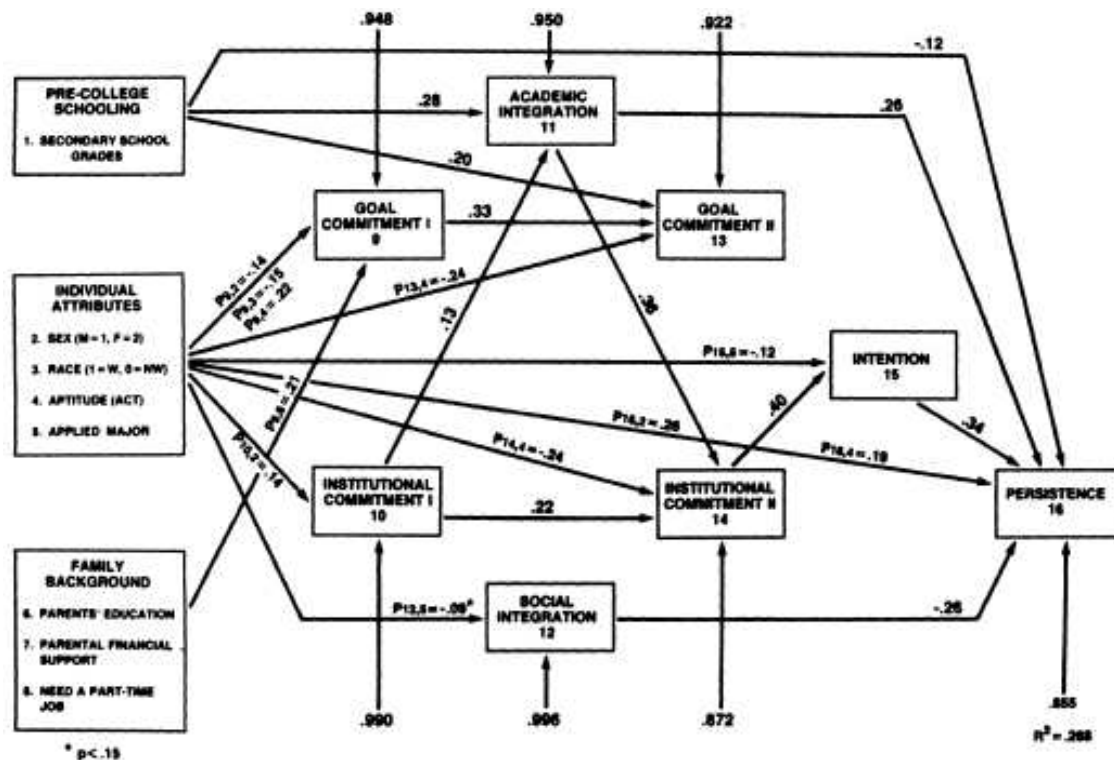


Figure 1.4. Modèle en pistes causales incluant l'intention de persévérance (Pascarella et al., 1983, p.96)

En 1992, Cabrera et ses collègues (Cabrera, Nora, Castenada, & Hengstler, 1992) ont fait de nombreuses études ayant pour but de comparer le modèle de Tinto avec un autre modèle largement répandu dans l'étude de la persévérance (Bean, 1980). Leur étude a été réalisée auprès de 2453 étudiants « traditionnels » arrivant pour la première fois à l'université. La plupart des étudiants (70%) ne vivait pas sur le campus. Les auteurs se sont principalement centrés sur l'intégration académique et sociale, les engagements ultérieurs, l'intention de persévérance et la persévérance actuelle, et leurs résultats confirment principalement les idées

de Tinto. A côté d'un effet compensatoire entre l'intégration académique et sociale, d'un effet compensatoire entre les deux types d'engagements (envers les buts et envers l'institution), et des effets importants de l'intégration sociale et académique sur les engagements ultérieurs, les auteurs soulignent l'importance de l'intention de persévérance. Cette dernière est fortement influencée par les engagements ultérieurs et est, quant à elle, le meilleur prédicteur de la persévérance. Cette étude souligne à nouveau l'importance de cette variable dans la prédiction de la persévérance effective.

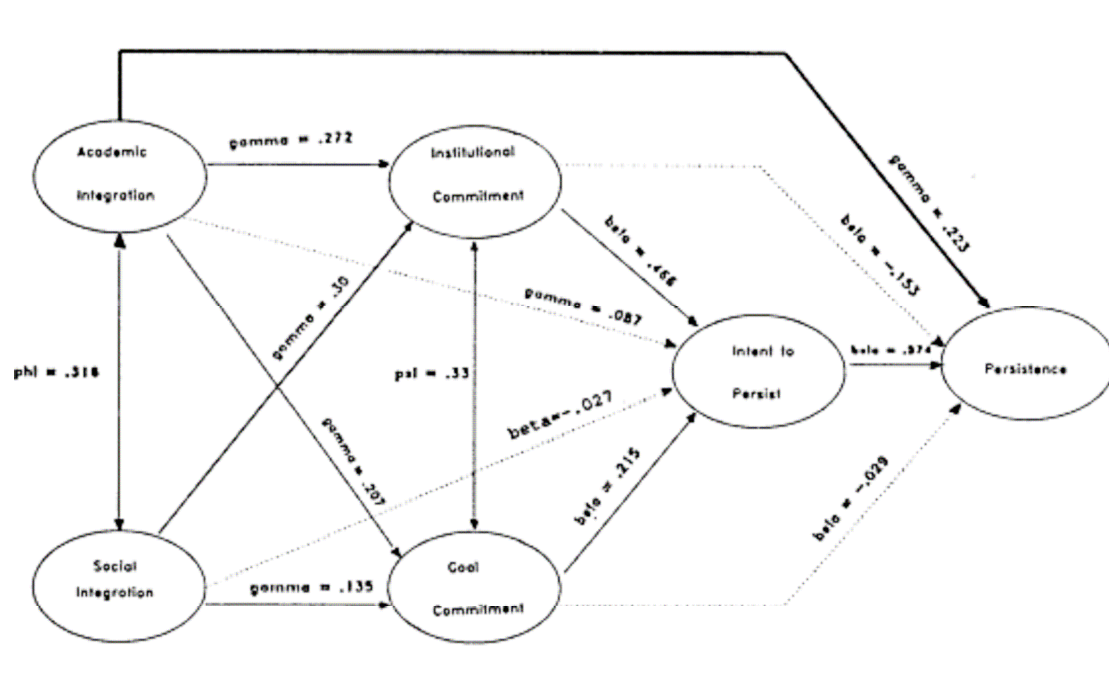


Figure 1.5. Modèle en pistes causales incluant l'intention de persévérance (Cabrera et al., 1992, p.156)

4.1.2 Aperçu des résultats de la méta-analyse de Braxton, Sullivan et Johnson (1997)

L'analyse la plus détaillée du modèle de Tinto (1975) a été réalisée par Braxton, Sullivan et Johnson en 1997. Les auteurs ont identifié 15 propositions testables sur base des interactions suggérées par Tinto dans son modèle initial (1975). Parmi ces propositions se trouvent 13 propositions dites *primaires* et deux propositions supplémentaires (n° 14 et 15). Voici une description des 15 propositions établies par Braxton, Sullivan et Johnson (1997) :

1. Les caractéristiques d'entrée affectent l'engagement initial envers l'institution.
2. Les caractéristiques d'entrée affectent l'engagement initial envers le but d'obtention du diplôme.
3. Les caractéristiques d'entrée affectent directement la probabilité de persévérance à l'université

4. L'engagement initial envers le but d'obtention du diplôme affecte le niveau d'intégration académique.
5. L'engagement initial envers le but d'obtention du diplôme affecte le niveau d'intégration sociale.
6. L'engagement initial envers l'institution affecte le niveau d'intégration sociale.
7. L'engagement initial envers l'institution affecte le niveau d'intégration académique.
8. Plus l'intégration académique est élevée, plus l'étudiant s'engagera envers le but d'obtention du diplôme universitaire.
9. Plus l'intégration sociale est grande, plus l'engagement ultérieur envers l'institution est fort.
10. L'engagement initial envers l'institution affecte l'engagement ultérieur envers l'institution.
11. L'engagement initial envers le but d'obtention du diplôme affecte l'engagement ultérieur envers le but d'obtention du diplôme.
12. Plus l'engagement ultérieur envers le but d'obtention du diplôme est fort, plus l'étudiant aura des chances de persévérer.
13. Plus l'engagement ultérieur envers l'institution est fort, plus l'étudiant aura des chances de persévérer.
14. Un engagement ultérieur fort envers le but d'obtention du diplôme peut compenser un faible niveau d'engagement envers l'institution et vice versa.
15. Un haut niveau d'intégration académique peut compenser un faible niveau d'intégration sociale et vice versa.

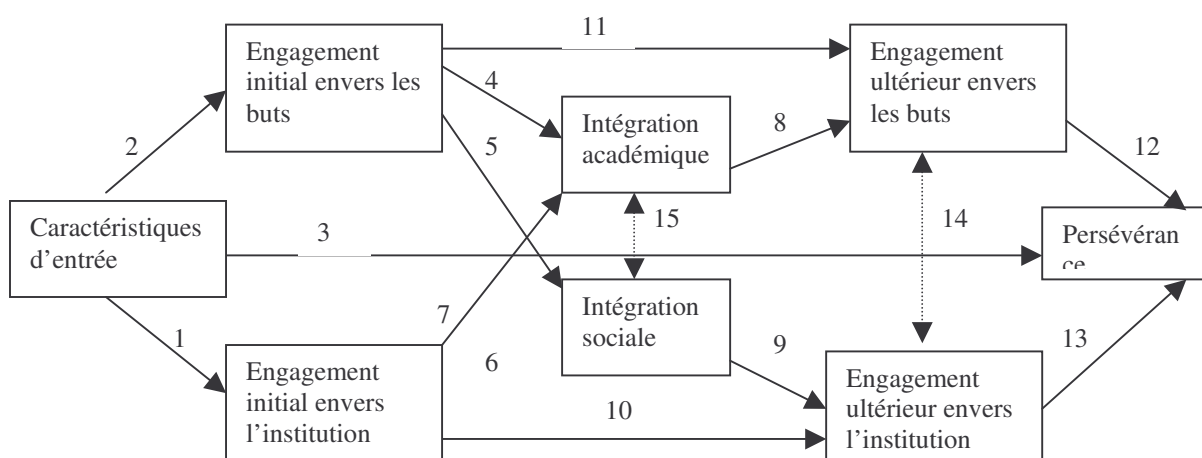


Figure 1.6. Les 15 propositions testables sur base du modèle de Tinto

Afin de tester la validité de ces différentes propositions, les auteurs ont évalué des nombreux travaux empiriques traitant directement une ou plusieurs propositions. Dans leur évaluation, Braxton et ses collègues ont accordé des niveaux de soutien variables aux quinze propositions en fonction des travaux empiriques existants. Le degré de soutien accordé à une proposition dépendait du rapport suivant :

$$\frac{\text{Nombre d'études confirmatoires}}{\text{Nombre d'études existantes}}$$

Un soutien fort indique que les études existantes confirment globalement l'idée de Tinto (p.ex. 8 études sur 12, 2 études sur 2), un soutien modéré indique des résultats mitigés et une confirmation partielle de la proposition de Tinto (p.ex. 3 études sur 8 ; 5 études sur 12) et finalement, un soutien faible fait référence à une situation où seulement une toute petite fraction des études existantes soutient l'idée de Tinto (ex. 1 étude sur 9). Les études ont généralement utilisé des modèles en équations structurelles (Lisrel) ou des régressions logistiques. Dans leur méta-analyse, Braxton et ses collègues veillent à faire des distinctions importantes dans les travaux évalués au niveau du type d'institution étudiée (ex. résidentiel vs. non-résidentiel; formation de 2 ans vs. formation de 4 ans), du nombre d'institutions étudiées en même temps (eg. une seule institution vs. institutions multiples), des différences au niveau du genre et d'autres attributs personnels.

Dans un premier temps, les résultats de la méta-analyse indiquent que les études qui se centrent sur une seule institution confirment davantage les propositions testées sur base du modèle de Tinto. Seules trois propositions (propositions 2, 3, et 12) sont à même de trouver un soutien plus important dans les études comparant plusieurs institutions simultanément (e.g. Munro, 1981; Pascarella & Chapman, 1983; Pascarella, Smart, & Ethington, 1986; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995). Comme Tinto (1975) a souligné avoir conçu son modèle pour expliquer le processus de persévérance au sein d'une université en particulier, nous nous limitons à présenter les études réalisées auprès d'une seule institution (e.g. Pascarella & Terenzini, 1983; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983; Stage, 1988; Braxton & Brier, 1989; Cabrera, Castenada, Nora, & Hengstler, 1992; Cabrera, Castenada, & Nora, 1993).

Braxton et ses collègues offrent un soutien important pour sept propositions (1, 9, 10, 11, 13, 14 et 15), un soutien modéré pour quatre propositions (2, 4, 5, 8) et un soutien faible pour

les quatre propositions restantes (3, 6, 7, 12). En conséquence, la majorité des propositions faites par Tinto trouve un soutien modéré à fort dans les études empiriques existantes.

Des résultats confirmatoires peuvent être observés pour les propositions suivantes, qui reçoivent donc un **soutien fort**:

- La grande majorité des études centrées sur le modèle de Tinto (1975) **confirment** l'impact des caractéristiques individuelles sur l'engagement initial envers l'institution (5/8) et l'impact puissant des engagements initiaux (envers l'institution ou envers le but d'obtention du diplôme) sur les engagements ultérieurs (6/6 et 6/8) (e.g. Pascarella & Terenzini, 1983 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Stage, 1988 ; Braxton & Brier, 1989).
- Par ailleurs, les études empiriques existantes soulignent davantage le rôle de l'intégration sociale et de l'engagement ultérieur envers l'institution. En effet, la plupart des études affirme que plus l'intégration sociale est élevée, plus l'étudiant aura tendance à s'engager vis-à-vis de son université (8/12, e.g. Pascarella & Terenzini, 1983 ; Cabrera, Nora, & Castenada, 1993 ; Cabrera, Nora, Castenada, & Hengstler, 1992).
- A son tour, cet engagement influence directement la persévérance (13/19, e.g. Pascarella & Terenzini, 1983 ; Stage, 1988 ; Braxton & Brier, 1989) et entretient des liens compensatoires avec l'engagement ultérieur envers les buts (« goal commitment ») (2/2, e.g. Pascarella & Terenzini, 1983 ; Cabrera, Castenada, Nora, & Hengstler, 1992).
- La dernière proposition fortement soutenue concerne l'effet compensatoire entre l'intégration académique et sociale (Cabrera, Castenada, Nora, & Hengstler, 1992).

Des résultats mitigés peuvent être observés pour les propositions suivantes, qui reçoivent donc seulement un **soutien modéré**:

- l'impact de l'intégration académique sur l'engagement ultérieur envers le but d'obtention du diplôme universitaire (5/12, e.g. Pascarella & Terenzini, 1983 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Cabrera, Nora, & Castenada, 1993 ; Cabrera, Nora, Castenada, & Hengstler, 1992) ,
- l'influence de l'engagement initial envers le but d'obtention du diplôme universitaire sur l'intégration académique et sociale (3/8 et 5/9 e.g. Pascarella & Terenzini, 1983).

- l'impact des caractéristiques individuelles sur l'engagement initial envers le but d'obtention du diplôme universitaire (4/7).

Les trois propositions suivantes sont rarement confirmées et reçoivent **un soutien faible** de la part de Braxton, Sullivan et Johnson (1997).

- un impact direct des caractéristiques individuelles sur la persévérance (9/27, ex. Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Vorhees, 1987),
- un impact direct de l'engagement ultérieur envers le but d'obtention du diplôme universitaire (« goal commitment 2 ») sur la persévérance (4/19 Pascarella & Terenzini, 1980 ; Pascarella & Terenzini, 1983) et,
- l'impact de l'engagement initial envers l'institution sur l'intégration académique (1/9 e.g., Pascarella, Duby, & Iverson, 1983) et sociale (2/8 e.g. Stage, 1988).

Voici un schéma récapitulatif qui indique le niveau de soutien obtenu pour chacune des propositions faites par Tinto. Notons, que nous nous sommes limités à représenter les résultats obtenus sur l'ensemble des études empiriques prises en compte par Braxton et al. (1997) et ciblant une seule institution.

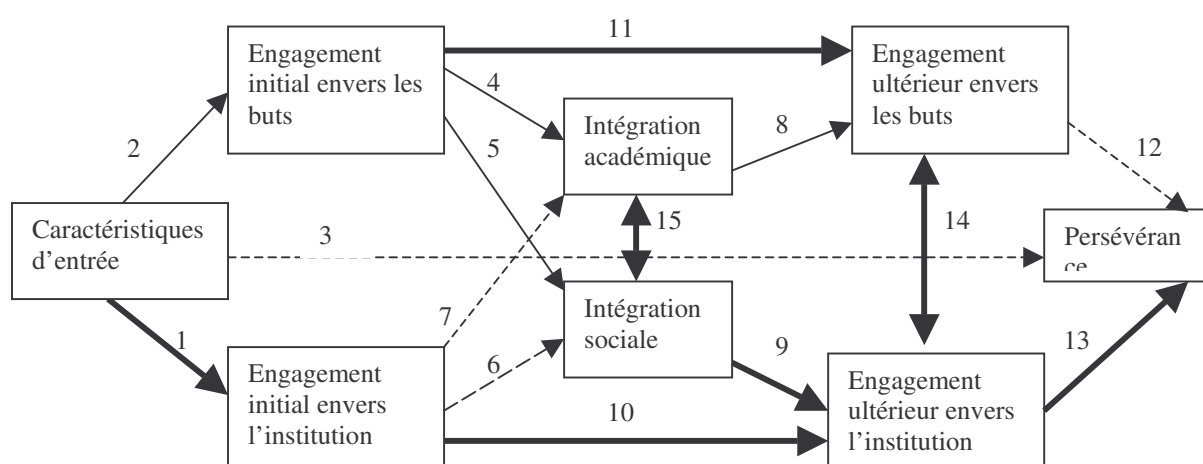
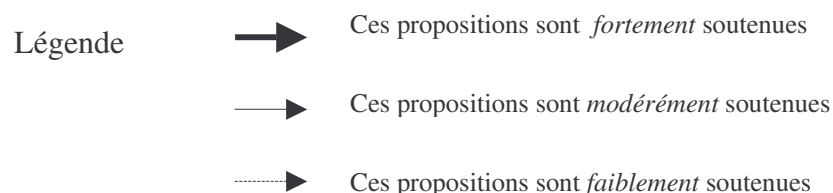


Figure 1.7 Récapitulatif des résultats



Braxton, Sullivan, et Johnson (1997) ont cité des études empiriques travaillant sur des **institutions de nature différente** (e.g. les universités résidentielles, les universités non-résidentielles, les hautes écoles), et parmi les études centrées sur une seule institution, les

auteurs distinguent principalement deux types d'universités : l'université résidentielle et l'université non-résidentielle. Cette dernière se caractérise principalement par le fait qu'une majorité des étudiants vit en dehors du campus. Une comparaison entre universités résidentielles et non-résidentielles nous semble la plus pertinente et, en raison des informations nombreuses et complexes, nous nous limitons à souligner les résultats les plus intéressants (cfr. Braxton, Sullivan & Johnson, 1997 pour plus de détails). Premièrement, il est important de noter que le soutien empirique apporté pour une proposition est souvent dépendant du type d'université étudié (en 11 cas sur 15). Seulement quatre propositions présentent un soutien égal indépendamment du contexte universitaire. Deuxièmement, sept propositions trouvent davantage de soutien et de confirmation dans le cadre des universités résidentielles. Ces propositions sont en lien avec les sources et les effets de l'intégration sociale (ex. propositions 5, 6, 9 et 15) ou font référence à l'impact des engagements ultérieurs sur la persévérance (ex. propositions 12 et 13). Troisièmement, trois propositions trouvent davantage de confirmation auprès des universités non-résidentielles. Ces propositions concernent l'impact des caractéristiques individuelles sur l'engagement envers l'institution (ex. proposition 1) et l'impact des engagements initiaux sur l'intégration académique (ex. propositions 4 et 7). Ces résultats font preuve d'une réalité différente au sein de ces deux types d'institutions. L'intégration sociale semble être primordiale dans une université résidentielle, alors que l'intégration académique semble être légèrement plus importante dans une université où les étudiants vivent en dehors du campus (e.g. Pascarella & Chapman, 1983).

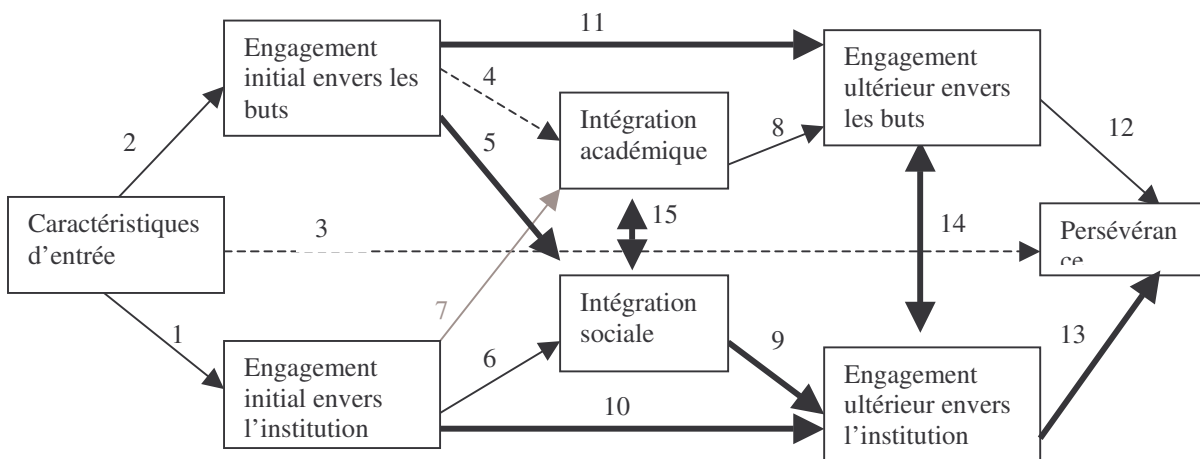


Figure 1.8 Récapitulatif pour les universités résidentielles

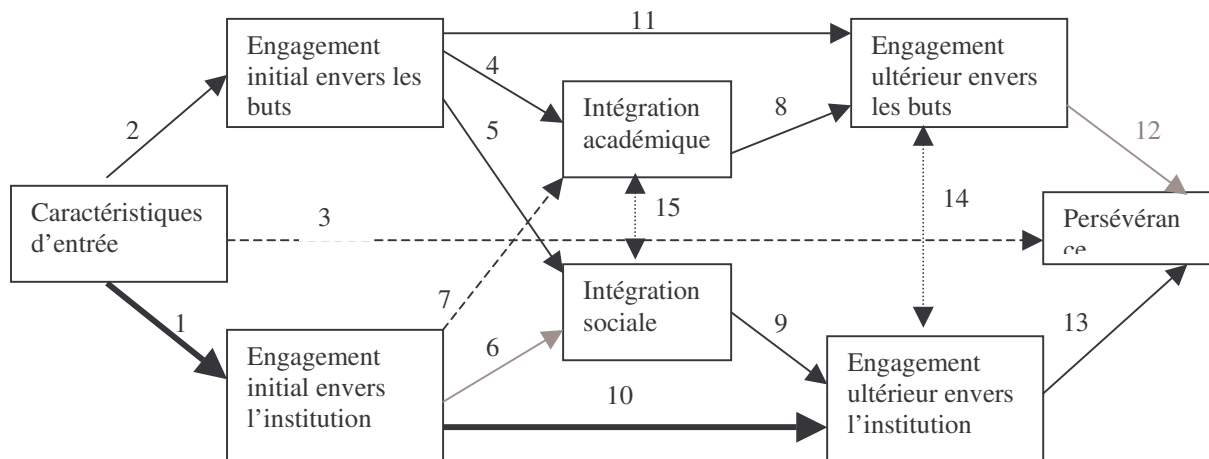
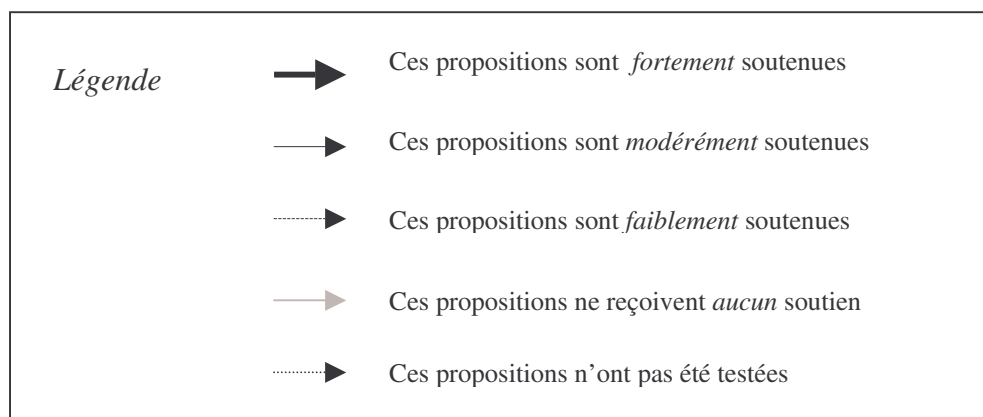


Figure 1.9 Récapitulatif pour les universités non-résidentielles



Pour terminer la description de la richesse du travail de Braxton et ses collègues (1997), nous montrons les différences intéressantes observées au niveau du **genre de l'étudiant**. Parmi les nombreuses études empiriques évaluées par les auteurs, certaines ont tenté de comparer les hommes et les femmes afin de voir si le poids des propositions se modifie sous l'influence du genre. Les résultats indiquent que la plupart de propositions (10 sur 15) ne varient pas en fonction du genre de l'étudiant. Le tableau (p.134, Braxton et al., 1997) indique que le lien entre intégration académique et engagement ultérieur envers le but d'obtention du diplôme universitaire est fortement soutenu pour les hommes (8) tandis que le lien entre intégration sociale et engagement ultérieur envers l'institution trouve légèrement plus de soutien auprès des filles (9). L'étude de Pascarella et Terenzini (1983) est un bon exemple pour illustrer les différences entre hommes et femmes. Les auteurs indiquent que pour les femmes, l'intégration sociale était plus déterminante dans leur décision de persévérance que l'intégration académique. L'inverse a pu être observé pour les hommes.

4.2 Validation des révisions du modèle faites par Tinto

Les modèles que Tinto a proposé à la suite de son premier modèle (1975) n'ont pas suscité un intérêt scientifique aussi important que son modèle initial. Parmi les études empiriques rares, Elkins et ses collègues (Elkins, Braxton, & James, 2000) ont analysé la pertinence de l'application des « rites de passage » de Van Gennep (1960) dans le modèle de Tinto et la prédiction de la persévérance. En se centrant particulièrement sur le stade de la « séparation », les engagements envers l'institution et la persévérance, les auteurs affirment un impact important de la « réussite » de l'étape de séparation sur la persévérance. Deux éléments semblent faciliter cette séparation et renforcer la persévérance : **le soutien familial** et **le rejet des valeurs antérieures**. Ces résultats permettent de renforcer les idées avancées par Tinto (1987, 1988) et d'imaginer des implications pratiques centrées sur les parents et la famille ainsi que des révisions du modèle de Tinto à l'aide de la prise en compte du soutien familial (cfr. Bean & Metzner, 1985).

Le modèle suggéré par Tinto en 1997 n'a jamais fait l'objet d'une validation empirique entière, mais a surtout été une source d'inspiration non négligeable pour les travaux centrés sur la classe. Comme Tinto suggère que l'engagement en classe et les interactions satisfaisantes avec l'enseignant et d'autres étudiants sont des sources majeures de l'intégration sociale et académique, de nombreux travaux ont tenté d'étudier l'impact des stratégies d'apprentissage collaboratives ou actives (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000) dans le processus de persévérance. Le chapitre 3 fera davantage le point sur l'importance des expériences en classe dans le processus de persévérance, notamment en tant que sources de l'intégration sociale.

4.3 L'intégration académique, concept « viable » ?

Nous avons pu constater que la méta-analyse de Braxton et al. (1997) apporte un soutien fort au rôle déterminant de **l'intégration sociale** par rapport à l'intégration académique dans la prédiction de la persévérance. Dans les travaux évalués par Braxton et ses collègues (1997), l'impact puissant de l'intégration sociale sur la persévérance pouvait généralement s'expliquer par sa forte influence sur l'engagement ultérieur envers l'institution.

Dans son analyse critique du modèle de Tinto, McCubbin (2003) considère l'intégration académique comme un facteur peu important dans l'abandon des étudiants « traditionnels » en faisant référence à une étude réalisée par Draper (2002). Dans cette étude réalisée auprès de 2829 étudiants « traditionnels »³ dans une université résidentielle, l'intégration académique n'avait aucun impact significatif sur la persévérance, contrairement à l'engagement envers l'institution, le passé scolaire et l'intégration sociale. L'importance de l'intégration sociale se reflète également dans une série de travaux récents, qui ciblent essentiellement cette variable dans l'étude de la persévérance (Torres & Solberg, 2001). Il en va de même dans les tentatives récentes d'élaboration du modèle de Tinto (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000 ; Berger & Milem, 1999; Braxton, Jones, Hirschy, & Hartley, 2008) : le modèle de Tinto y est souvent réduit à quelques facteurs clés tels que l'engagement envers l'institution, l'intégration sociale, et la persévérance.

Quand on s'intéresse aux impacts directs de l'intégration sociale et académique sur la persévérance, le bilan est quelque peu différent pour les étudiants dans les universités non-résidentielles. Certaines études indiquent des impacts directs de l'intégration sociale et académique sur la persévérance (Pascarella & Terenzini, 1983 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Milem & Berger, 1997): avec un impact de l'intégration académique légèrement plus élevé que l'impact de l'intégration sociale (e.g. intégration sociale $b = .14$ et intégration académique $b = .19$, Pascarella & Terenzini, 1983). Par ailleurs, quelques études montrent des impacts directs négatifs ou non-significatifs de l'intégration sociale sur la persévérance, quand il s'agit des étudiants « non-traditionnels ». Pascarella, Duby et Iverson (1983) ont constaté un impact direct négatif ($b = -.25$) de l'intégration sociale sur la persévérance pour des étudiants issus d'une université non-résidentielle. Concrètement, ici, une augmentation de l'intégration sociale va de pair avec une augmentation des chances d'abandon. Dans une étude auprès des étudiants latino-américains, Torres et Solberg (2001) ne sont pas parvenus à montrer un impact significatif de l'intégration sociale sur l'intention de persévérance.

Ces observations confirment que l'importance de l'intégration sociale, constatée dans la méta-analyse de Braxton et al. (1997) et par des études récentes, dépend fortement du type d'institution, de la population visée, et du genre des étudiants (cfr. Braxton et al., 1997).

³ Le terme « traditionnel » désigne principalement des étudiants vivant sur le campus, âgés de moins de 24 ans et qui n'ont pas un emploi (Chartrand, 1992).

5. Critiques adressées au modèle de Tinto

Au vu de la complexité du modèle de Tinto et des résultats mitigés, il n'est pas étonnant que le modèle initial de Tinto (1975) ait été critiqué au niveau conceptuel et sur base des résultats empiriques. Au niveau conceptuel, il s'agit d'une critique concernant le processus de développement de la théorie de Tinto et l'utilisation des concepts fortement éloignés de la problématique de la persévérance, comme ceux issus de la théorie anthropologique (ex. « rites de passage », Van Gennep (1960)). Par ailleurs, l'absence de la prise en compte des facteurs externes et le manque d'explication des sources de l'intégration sociale ont également été dénoncés. Par rapport à ce dernier point, nous allons voir que certains auteurs (e.g. Braxton, Milem, & Sullivan, 2000 ; Peterson, 1993) jugent une révision du modèle de Tinto nécessaire en vue d'améliorer de la compréhension de l'intégration sociale.

5.1 Critiques conceptuelles

Attinasi (1989) et Tierny (1992) ont critiqué Tinto pour avoir fondé sa théorie sur des études quantitatives (e.g. Spady, 1970, 1971) plutôt que qualitatives. Attinasi réclame qu'un modèle devrait se baser sur des recherches qualitatives, car ces recherches créent un rapprochement naturel avec la problématique étudiée et les hypothèses théoriques. Il indique qu'une recherche qualitative aurait été l'outil le plus pertinent et le plus puissant pour réviser une théorie, et aurait été capable « *of performing better than "most successes" of Tinto's theory* » (p.150 dans Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997)

Une autre critique de Attinasi (1989) concerne le rapprochement de la problématique d'abandon à la théorie de suicide de Durkheim ou celles des « rites de passage » (Van Gennep, 1960). Attinasi juge ce rapprochement douteux et dénonce le manque de convergence entre le modèle initial de Tinto (1975) et les concepts psychologiques que Tinto a « emprunté » ailleurs. De son côté, Tierny (1992) rejette catégoriquement l'utilisation d'un cadre anthropologique dans le modèle de Tinto. Il indique que Tinto interprète incorrectement le concept du rite et critique le fait que Tinto assimile la transition à l'université à un rite de passage. Ce dernier est souvent obligatoire, ce qui incite à privilégier la culture universitaire (« on doit aller à l'université ») et lui donne le statut d'une « norme ». Par ailleurs, Tierny critique le fait que Tinto parle de « *departure from a ritual* » quand il parle d'abandon alors qu'en réalité, les cultures pratiquant les rites de passage donnent rarement le choix de participation

ou de refus aux personnes concernées. Une assimilation de ces deux concepts semble donc inappropriée aux yeux de Tierny. Une dernière critique de Tierny concerne le manque de prise en compte de l'aspect culturel à l'université. Les rites de passage s'inscrivent généralement dans les communautés larges basées sur une longue tradition, où l'aspect « groupe » prend une ampleur considérable. Tinto, de son côté, explicite peu la culture universitaire ou son histoire quand il étudie les facteurs d'abandon. Selon Braxton, Sullivan, & Johnson (1997), l'objectif de Tierny n'est pas de donner des pistes pour affiner ou clarifier le modèle de Tinto, mais plutôt pour le remplacer par un modèle culturel et anthropologique. Contrairement aux critiques formulées par Tierny, une étude quantitative (Elkins, Braxton, & James, 2000) affirme la pertinence d'inclure le concept de « séparation », basé sur les rites de passages (Van Gennep, 1960), dans l'étude de la persévérance à l'université. Ainsi, ces auteurs apportent du soutien à la démarche faite par Tinto.

5.2 Manque de prise en compte des « facteurs externes »

Certains auteurs indiquent que le modèle initial de Tinto (1975) ne souligne pas suffisamment le rôle des **facteurs externes** (e.g. influence des proches, difficultés financières) et leur influence sur les engagements et la capacité d'intégration des étudiants (Cabrera, Castenada, Nora, & Hengstler, 1992). Selon ces chercheurs, des variables autres qu'institutionnelles doivent être prises en compte dans l'étude de l'abandon et la persévérance. Cabrera et ses collègues (1992) soulignent que, même si les résultats empiriques contradictoires issus des travaux sur le modèle de Tinto (1975, 1987) ont généralement été attribués au type d'institution choisie, type de population, au genre, ou encore aux mesures discordantes des construits, les auteurs pensent que le manque de prise en considération des facteurs externes peut également être en cause. Notons que dans une révision de son propre modèle, Tinto admet la négligence de certains facteurs externes et les inclut par la suite dans son modèle sous forme des engagements externes (Tinto, 1987, 1993) afin de rendre compte de leur poids dans le processus de persévérance.

5.3 Explication insuffisante de l'intégration sociale

Une des critiques issues des travaux empiriques utilisant le modèle de Tinto est le manque de précision quant aux sources de l'intégration sociale (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000). La méta-analyse faite par Braxton, Sullivan, et Johnson (1997) n'accorde qu'un soutien faible

à modéré à l'impact des engagements initiaux sur l'intégration sociale, en fonction des types d'universités. Malgré l'importance cruciale de l'intégration sociale dans le processus de persévérance, mise en évidence par de nombreux travaux, les sources de cette dernière restent dans l'ombre.

Face à cette critique importante, plusieurs auteurs suggèrent qu'une révision ou un développement du modèle de Tinto est la meilleure façon de remédier à cela. Ceci implique concrètement une utilisation des concepts théoriques issus d'autres perspectives théoriques et leur intégration dans un modèle théorique existant en vue d'améliorer l'explication d'un phénomène (Braxton et al., 1997). Braxton et ses collègues (1997) soulignent que la perspective psychologique peut être une base possible pour expliquer l'intégration sociale. La perspective psychologique souligne généralement les caractéristiques psychologiques individuelles (Bray et al., 1999) dans le processus d'abandon à l'université. La motivation (Stage, 1989), le sentiment d'efficacité personnelle (Peterson, 1993) ou la gestion du stress (les stratégies de « coping », Bray et al., 1999) sont des attributs psychologiques individuels qui ont été utilisés pour compléter la théorie de Tinto.

L'analyse des expériences en classe constitue une autre piste de travail intéressante et certaines recherches soulignent l'importance des pratiques des enseignants tels que l'apprentissage actif (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000 ; Braxton, Jones, Hirschy, & Hartley, 2008) ou la coopération (Johnson & Johnson, 2002) comme facteurs facilitant l'émergence de l'intégration sociale. Cette approche est particulièrement riche en raison des nombreuses implications pratiques qui peuvent en être déduites. Le chapitre 3 clarifiera les influences de l'apprentissage actif et coopératif en classe et illustrera des implications pratiques pour les enseignants.

6. Conclusion

Le présent chapitre a décrit le modèle de Tinto, inscrit dans une logique interactionnelle quand il s'agit de prédire la persévérance, et son évolution durant une vingtaine d'années. Au cœur de son modèle se trouve l'idée que la décision de persévérance n'est pas déterminée par les caractéristiques individuelles de l'étudiant à l'entrée à l'université, mais que c'est l'interaction entre les attributs personnels et les expériences vécues à l'université qui détermineront si l'étudiant quitte ou non l'institution choisie. De cette manière, Tinto accorde à l'université une certaine influence sur le parcours de l'étudiant, à travers la qualité des

cours, le souci du corps enseignant pour le bien-être des étudiants, ou la création des opportunités d'interaction au sein des classes et en dehors de celles-ci.

Les études empiriques réalisées sur base du modèle de Tinto (1975) semblent confirmer l'importance des expériences vécues à l'université et l'importance d'un attachement à l'université. Plus précisément, les études empiriques ne soutiennent que faiblement l'impact direct des caractéristiques individuelles sur la décision de persévérance et les dispositions initiales sont, entre autres, modifiées sous l'influence de la qualité des expériences vécues après la transition à l'université. Les études empiriques soulignent les poids de l'intégration sociale et de l'engagement envers l'institution (cfr. Analyse de Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997).

Cependant, le poids de l'intégration sociale varie en fonction du type d'institution, de la population concernée (étudiants en minorité ou pas), et le genre des étudiants. Dans les universités **résidentielles**, la plupart des étudiants vit sur le campus, ce qui est généralement accompagné d'une séparation avec le foyer familial et des anciens amis. Souvent, ces étudiants perçoivent la transition à l'université comme plus stressante que ceux qui restent vivre chez leurs parents. En même temps, ces universités proposent souvent de nombreuses activités sociales et le fait de vivre avec d'autres étudiants crée de nombreuses opportunités d'interactions. Il est donc pas étonnant que pour ces étudiants, l'intégration sociale joue un rôle primordial dans la persévérance, tout comme un sentiment d'attachement à l'université. Il est essentiel pour eux de créer un nouveau réseau social et le contexte y semble favorable. C'est dans ce contexte que les « rites de passage » de Van Gennep (1960) servent de cadre théorique particulièrement pertinent (Tinto, 1988). De leur côté, les universités **non-résidentielles** se caractérisent par le fait qu'un nombre élevé d'étudiants vit généralement en dehors du campus, et le plus souvent, dans leur famille. Ces étudiants ne se séparent guère de leur famille, de leurs amis antérieurs et des communautés sociales qu'ils ont fréquenté avant la transition à l'université. En même temps, ces étudiants sont incapables de pleinement profiter des nouveaux réseaux sociaux qui sont censés faciliter l'intégration sociale. Une étude de Christie et Dinham (1991) indique que les étudiants, qui restent proches de leurs anciens amis (ici, de l'enseignement secondaire) et qui vivent en dehors du campus, rapportaient plus de difficultés à s'intégrer socialement. « *Most (of my friends) are from high school, yeah. Not here (at the university)* » (Christie & Dinham, 1991, p.423). Pour ces étudiants, le lieu de la classe reste souvent le seul endroit où ces étudiants se « croisent » (Tinto, 1997). Même si ces étudiant rapportent que la transition à l'université est moins stressante, ils y retrouvent également moins de bénéfices (Tinto, 1988) et ne peuvent pas profiter des bénéfices liés à une

intégration réussie. Tinto signale que c'est une situation quelque peu ironique car ces étudiants trouvent probablement la transition plus facile et moins stressante, mais présentent généralement plus de difficultés à long terme.

Les études empiriques indiquent globalement peu de différences entre **hommes et femmes** au niveau des hypothèses faites par Tinto (1975), et les rares différences se situent principalement autour de l'intégration académique et sociale. Il semble que l'abandon des femmes, comparé à celui des hommes, est plus déterminé par des forces sociales qu'académiques (Pascarella & Terenzini, 1983; Stage, 1989). Les filles seraient plus enclines à partir volontairement au cours de l'année, alors que pour les hommes l'abandon est plutôt associé avec des difficultés au niveau académique.

Dans le travail de Braxton et al. (1997), nous avons pu observer que c'est **l'engagement envers l'institution**, plutôt que l'engagement envers le but d'obtention du diplôme, qui est fortement associé à la persévérance. Par ailleurs, c'est principalement parce que l'intégration sociale favorise l'attachement ou l'engagement envers l'institution, que cette dernière semble essentielle. L'impact de l'engagement envers l'obtention du diplôme universitaire sur la persévérance est moins soutenu empiriquement, tout comme l'impact de l'intégration académique sur cet engagement.

Concernant les résultats souvent mitigés par rapport à l'intégration sociale et académique, McCubbin (2003) souligne l'importance d'accorder une attention particulière aux outils de mesure utilisés pour mesurer ces concepts. Le fait que la définition même d'intégration académique et sociale de Tinto ait varié au cours des années ajoute encore à cette nécessité. Par exemple, les interactions entre étudiants et enseignants étaient des indices d'intégration sociale au départ, mais ont été principalement associés à l'intégration académique après la révision de son modèle en 1986 (i.e. en distinguant des expériences formelles et informelles).

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que le modèle de Tinto (1975) convient particulièrement bien à l'étude du processus de persévérance chez une population universitaire traditionnelle (ex. université résidentielle, étudiants jeunes, et population non-minoritaire), comme préconisé par l'auteur lui-même. Les révisions du modèle de Tinto initial (1975), par son auteur, ont permis de rendre ce modèle progressivement plus pertinent pour une population « non-traditionnelle », grâce à la prise en considération des facteurs externes importants, à la valorisation des expériences en classe, et de l'engagement de l'étudiant. L'attention particulière dédiée aux pratiques éducatives et d'enseignements peut favoriser des

expériences académiques et sociales satisfaisantes, essentielles dans le processus de persévérance. Nous pouvons féliciter l'auteur pour cette auto-critique et son désir de constamment améliorer son modèle, il indique que les limites théoriques relevées « *should not (...) constrain us from seeking to improve our existing models or replace them with better ones* » (Tinto, 1982, p.689).

Cependant, malgré des révisions importantes et sa volonté d'améliorer son modèle, ce dernier a été au centre de nombreuses critiques. Des critiques d'ordre plus conceptuel mettent en doute les élaborations faites par Tinto, notamment son assimilation de la transition à l'université à un « rite de passage ». En même temps, une étude (Elkins et al., 2000) soutient empiriquement l'idée de Tinto et la mise en avant des difficultés de séparation semble donner du sens pour les étudiants entrant dans des universités résidentielles. Braxton, Sullivan et Johnson (1997) critiquent le modèle initial de Tinto (1975) pour ne pas avoir pris en compte les nombreux travaux empiriques sur son modèle comme fondement de ses révisions. Par contre, Tinto s'est inspiré d'autres théoriciens dans ses révisions. Citons par exemple Bean (1980), qui a souligné l'importance de l'intention de persévérance et des facteurs externes dans la prédiction de la persévérance. La théorie d'engagement d'Astin (1984) a également inspiré Tinto, qui inclut en 1997, la variable « efforts d'apprentissage » dans son modèle.

Au vu des résultats empiriques, le modèle de Tinto peut être considéré comme un modèle de référence adéquat dans notre travail, mais les lacunes existantes (e.g. le manque d'explication de l'intégration sociale) demandent une élaboration théorique importante afin de prédire la persévérance et surtout l'intégration sociale avec une meilleure précision. Cet avis est partagé par Braxton, Sullivan et Johnson (1997) qui indiquent que « *these possible shortcomings in Tinto's theory do not provide adequate grounds for dismissing it, instead, these gaps point to opportunities for creating stronger theory* » (p.136). Le prochain chapitre fera le point sur les théories alternatives existantes dans la prédiction de la persévérance (Bean, 1980, 1985 ; Astin, 1984 ; Eccles & Wigfield, 2002). Nous verrons dans quelle mesure l'inclusion de certains concepts théoriques issus de ces théories peut enrichir le modèle de Tinto et répondre à certaines critiques adressées à son modèle. La plupart de ces élaborations concernent le modèle initial de Tinto et l'amélioration de la compréhension de l'intégration sociale.

CHAPITRE 2

Approches théoriques alternatives de la persévérance et révisions empiriques du modèle de Tinto

CHAPITRE 2

Approches théoriques alternatives de persévérance et révisions empiriques du modèle de Tinto

1. Introduction

Alors que le modèle de Tinto est utilisé depuis des décennies, il semble approprié de se demander pourquoi certaines études ont tenté d'y intégrer d'autres perspectives théoriques. La réponse à cette question semble se trouver dans les limites du modèle de Tinto et dans les apports originaux des théories alternatives de persévérance. Face aux critiques importantes adressées au modèle initial de Tinto, les nombreux résultats mitigés (Braxton et al., 1997) font appel à une révision de ce modèle. Ce chapitre sera donc consacré à la description des cadres théoriques alternatifs dans la prédiction de la persévérance et à la présentation des études empiriques qui ont tenté de réviser le modèle de Tinto.

Dans un premier temps, nous allons présenter les théories environnementales (Bean, 1980 ; Bean & Metzner, 1985 ; Pascarella, 1985) et les théories psychologiques (e.g. Wigfield & Eccles, 2000) qui constituent des théories alternatives dans l'étude de la persévérance. Les théories environnementales soulignent l'importance des facteurs institutionnels et des facteurs environnementaux, tels que le soutien familial dans le processus de persévérance. Dans ce contexte, le modèle de Bean et Metzner (1985) est un modèle particulièrement intéressant. Les théories psychologiques soulignent l'importance des caractéristiques psychologiques individuelles dans le processus de persévérance et constituent également une base théorique potentielle pour réviser la théorie de Tinto. Dans cette section, l'importance du coping avec les situations stressantes et celle de l'ajustement émotionnel (Hurtado, Carter, & Spuler, 1996) seront décrites dans un premier temps, avant de poursuivre avec la présentation de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986) et ses concepts voisins (i.e. la théorie d'expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000, 2002)), le modèle psychologique de persévérance (Bean & Eaton, 2000) et la théorie d'engagement (Astin, 1984).

Ce chapitre se terminera par la présentation de plusieurs études empiriques qui ont tenté de réviser le modèle de Tinto à l'aide des concepts issus des théories environnementales ou

psychologiques. Ces différentes études nous permettent d'obtenir une image plus complète du processus de persévérance et de mieux comprendre quels sont les déterminants de l'intégration sociale et académique. En essayant de répondre à une série de critiques adressées au modèle de Tinto, notamment à celle d'un manque d'explication de l'intégration sociale, l'inclusion des perspectives théoriques nouvelles enrichit indéniablement le modèle de Tinto.

2. Les théories environnementales

2.1 Introduction

Les théories environnementales soulignent l'importance des facteurs externes à l'université, des facteurs organisationnels et des facteurs économiques. L'élément commun de ces théories est l'importance du contexte (institutionnel ou familial) dans la persévérance des étudiants.

Les facteurs organisationnels regroupent ici les caractéristiques structurelles de l'institution, tels que la taille, la sélectivité, le contrôle, et les comportements organisationnels comme par exemple la participation de l'étudiant dans les prises de décisions institutionnelles, la justice du système éducationnel, la politique d'inscription, et la communication institutionnelle (Berger & Braxton, 1998). Dans son livre, Tinto (1993) a mentionné le rôle des caractéristiques structurelles de l'institution, mais ne les a pas intégrées dans son modèle. Selon Berger et Braxton (1998), les comportements organisationnels peuvent être considérés comme une source intéressante pour réviser et compléter le modèle de Tinto. Les facteurs environnementaux concernent principalement le soutien des parents, les ressources financières, les obligations familiales, le mariage, les obligations professionnelles à l'extérieur de l'université. Ces facteurs ne figurent pas dans le modèle initial de Tinto (1975) mais trouvent, sous forme d'engagements externes, leur place dans une version ultérieure du modèle de Tinto (1993).

Dans cette section, nous allons présenter trois modèles distincts. Les deux premiers modèles ont été créés par Bean et étudient le processus d'abandon en soulignant soit le poids des facteurs organisationnels au sein de l'institution (1980), soit le rôle des facteurs environnementaux et de l'intention de persévérance (Bean & Metzner, 1985; Bean & Vesper, 1990). Le troisième modèle est celui de Pascarella (1985), centré sur l'influence des caractéristiques institutionnelles dans le développement cognitif de l'étudiant.

2.2 Les modèles « d'abandon » de Bean (1980, 1985)

2.2.1 Le « student attrition model » de Bean (1980)

Au cours des années, Bean (1980, 1983, 1985) et son collègue Vesper (Bean & Vesper, 1990) ont développé un modèle alternatif à celui de Tinto pour expliquer la persévérance.

Avec son modèle intitulé « student attrition model », Bean (1980) a adapté un modèle destiné à expliquer le départ des employés dans une entreprise (en anglais « turnover in work organisation ») (Price, 1977) au processus d'abandon de l'université. Bean suggère qu'un étudiant quitte l'université pour les raisons proches de celles d'un employé dans une entreprise. En soulignant le rôle des caractéristiques individuelles et de la congruence entre l'étudiant et l'institution (appelé *institutional commitment* ou encore *institutional fit*), le modèle de Bean montre des ressemblances au modèle de Tinto.

Plus précisément, le modèle de Bean (1980) contient quatre catégories de variables: la variable dépendante, l'abandon; les variables intermédiaires, la satisfaction et l'engagement envers l'institution; les déterminants organisationnels; et les caractéristiques individuelles (p.157). En référence au modèle de Tinto (1975, 1987, 1993), Bean juge l'inclusion des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université indispensables pour comprendre la nature des interactions entre l'étudiant et son environnement. Après l'arrivée à l'université, l'étudiant interagit avec l'institution, d'une manière qualifiée d'*objective* (e.g. performance académique, engagement extra-académique) et de *subjective* (e.g. perception de la qualité de l'enseignement). Les expériences vécues et la perception des variables organisationnelles vont influencer la décision de persévérance à travers des variables intermédiaires, à savoir le degré de satisfaction de l'étudiant au sein de l'institution et la perception de congruence entre l'étudiant et l'université.

Parmi les variables organisationnelles incluses dans ce modèle figurent la participation, la communication des informations, la justice distributive, la perception des cours et de la qualité d'enseignement, et la possibilité de changement vers une autre université. Bean suggérait qu'une grande majorité de ces variables, à l'exception de quelques-unes telles que la possibilité de changement, devraient avoir un impact positif sur la perception de satisfaction de l'étudiant.

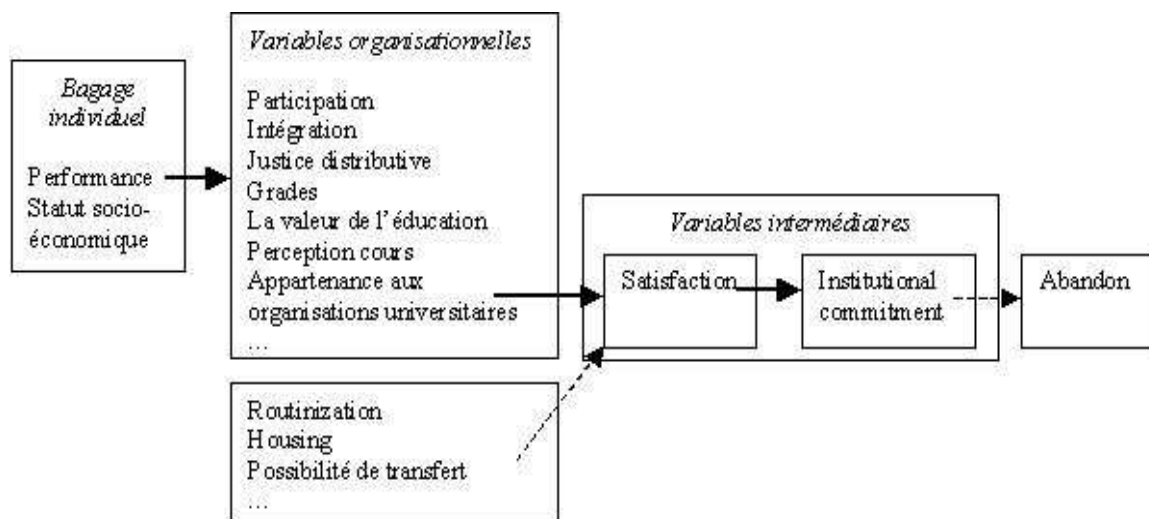


Figure 2.1. Student Attrition Model de Bean (1980, p.158)

2.2.2 Le modèle de Bean et Metzner (1985)

En 1985, **Bean et Metzner** ont tenté de créer un modèle théorique de l'abandon pour les étudiants non-traditionnels⁴. Ce modèle théorique s'inspire des travaux antérieurs de Bean (1980, 1985) et de la théorie de l'action raisonnée (Fishbein & Ajzen, 1975). Cette dernière repose sur l'idée que les attitudes et croyances influencent les intentions comportementales, et que ces intentions déclenchent ensuite les comportements. Au sein de ce modèle, les croyances des étudiants se basent sur les expériences vécues en lien avec les différentes caractéristiques de l'institution (organisationnelles et sociales) (Cabrera et al., 1993) et dépendent de la perception des facteurs externes à l'université.

Le modèle de Bean et Metzner (1985) propose que six catégories de variables forment les prédictors de persévérance : les caractéristiques individuelles (e.g. âge, résidence, performance scolaire antérieure, genre,...), les variables académiques (e.g. habitudes de travail, participation aux cours, certitude de choix, ...), les variables environnementales (e.g. responsabilités familiales, poursuite d'une activité professionnelle, encouragement des amis et de la famille,...), les conséquences académiques (i.e. la performance académique), les conséquences psychologiques (i.e. utilité perçue, stress, satisfaction), et l'intention de

⁴ Dans ce cas-ci, les étudiants non-traditionnels caractérisent les étudiants qui reprennent des études universitaires après une interruption plus ou moins prolongée (Bean & Metzner, 1985).

persévérance. Bean et Metzner (1985) indiquent que les variables environnementales et psychologiques ont un impact plus important que les variables académiques sur la décision de persévérance des étudiants non-traditionnels et que l'intégration sociale joue un rôle moins déterminant que pour les étudiants traditionnels.

En 1990, Bean et Vesper soulignent davantage l'impact de l'intention de persévérance sur la persévérance effective, ainsi que le rôle important des facteurs environnementaux, notamment le soutien et l'encouragement familial. Les auteurs indiquent que les facteurs non-intellectuels jouent un rôle majeur dans la décision de persévérance et que l'encouragement de la famille a des effets directs et indirects sur la persévérance.

2.3 Le modèle de Pascarella (1985)

Nous avons vu que Tinto (1975, 1987, 1993) s'est intéressé à l'impact exercé par l'institution d'enseignement sur les étudiants, et particulièrement les influences interpersonnelles, à savoir les interactions de l'étudiant avec ses pairs et avec le personnel académique. Par contre, Tinto a accordé nettement moins d'importance à l'influence que peuvent avoir les caractéristiques structurelles et organisationnelles de l'institution telles que sa taille, sa politique en matière de sélection à l'entrée, Pour remédier à cela, Pascarella a créé un modèle théorique qui souligne le rôle des caractéristiques structurelles de l'institution et la qualité d'effort de l'étudiant dans le développement cognitif (Figure 2.2). En se basant sur ses propres travaux antérieurs (Pascarella, 1980) et le travail de Pace (1979) centré sur la qualité de l'effort, Pascarella suggère que le développement cognitif et l'apprentissage des étudiants dépendent de l'influence directe et indirecte de cinq catégories de variables.

Le modèle de Pascarella indique que les caractéristiques individuelles de l'étudiant à l'entrée ainsi que les caractéristiques organisationnelles de l'institution vont ensemble façonner, pour chaque sujet, un environnement d'apprentissage particulier. Ensemble, ces trois catégories de variables vont influencer une quatrième catégorie, notamment l'ensemble des interactions du sujet au sein de cet environnement (avec les enseignants et les autres étudiants). Ces interactions vont, en combinaison avec les caractéristiques du sujet à l'entrée et avec l'environnement d'apprentissage du sujet, avoir un impact sur la qualité de l'effort et de l'investissement du sujet dans ses études, ce qui va bien évidemment déterminer son développement et son évolution. Selon Pascarella, les caractéristiques organisationnelles et structurelles de l'institution exerceraient donc un impact indirect sur le développement des

apprenants via le type de contexte d'enseignement qu'elles permettent de créer, via les modalités d'interactions qu'elles génèrent et via l'investissement consenti par l'apprenant. Même si l'objectif premier de ce modèle n'était pas l'explication de la persévérance, Pascarella et Terenzini (1995) jugent ce modèle tout à fait approprié pour étudier celle-ci. « *While initially designed to explain changes in students' learning and cognitive development, Pascarella's model is equally appropriate for other college outcomes* » (p.55).

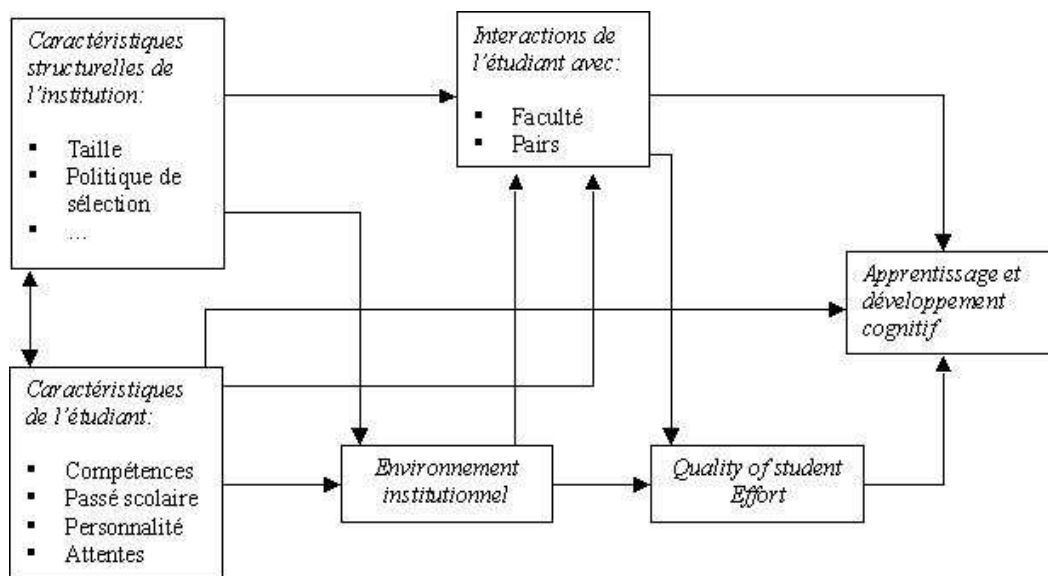


Figure 2.2. Modèle de Pascarella (1985, p.10)

2.4 Conclusion

Nos pouvons conclure que les théories environnementales représentés par Bean (Bean, 1980), Bean & Metzner (1985) et Pascarella (1985) constituent une source intéressante pour élaborer et compléter le modèle de Tinto (1975), et présentent certaines similitudes avec le modèle de Tinto.

Plusieurs auteurs ont indiqué que le modèle de Bean (1985) présente des similitudes importantes avec le modèle de Tinto (1975) (Pascarella & Chapman, 1983 ; Hossler, 1984 ; Cabrera, Castenada, Nora, & Hengstler, 1992). En effet, les deux modèles voient la persévérance comme le résultat d'un processus longitudinal d'interactions complexes et soulignent le poids des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université. Par ailleurs, les deux modèles soulignent l'importance d'une congruence entre les caractéristiques individuelles de l'étudiant et certaines caractéristiques de l'institution. Cabrera et ses

collègues (Cabrera, Castenada, Nora, & Hengstler, 1992) constatent que le concept « *institutional fit* » (Bean, 1985) est similaire au concept de « *institutional commitment* » défini par Tinto (1975).

Contrairement à Tinto (1975), Bean (1983; Bean & Vesper, 1990) souligne davantage l'importance des facteurs externes à l'institution dans la décision de persévérance et il voit la performance académique comme un prédicteur direct de la décision de persévérance. Selon Bean, la prise en compte des variables environnementales telles que les obligations familiales et professionnelles, les difficultés financières, l'encouragement de la famille, est indispensable dans l'étude du processus de persévérance et peut compenser l'impact d'autres prédicteurs (Cabrera et al., 1993). Lors d'une révision de son propre modèle, Tinto admet avoir attribué peu d'importance aux facteurs environnementaux dans son modèle initial et décide de les inclure dans les versions plus récentes de son modèle (Tinto, 1987, 1993), sous forme d'engagements externes. Le modèle de Bean se différencie du modèle de Tinto dans l'attribution du poids aux différents prédicteurs de la persévérance (Hossler 1984, Cabrera et al., 1992). Dans un ordre descendant, le modèle de Tinto suggère que l'intégration académique, l'intégration sociale, l'engagement envers l'institution et, dans une certaine mesure, l'engagement envers les buts ont des effets sur la persévérance. Pour Bean, les facteurs cruciaux sont l'intention de persévérance, les attitudes, le sentiment de congruence, et les facteurs environnementaux.

Par contre, les caractéristiques organisationnelles ou structurelles ne trouvent pas de place dans le modèle de Tinto, alors que le modèle de Pascarella suggère qu'elles ont une influence sur les interactions sociales au sein de l'université. Or, nous constaterons que les attributs organisationnels peuvent être considérés comme des antécédents importants de l'intégration sociale (Berger & Braxton, 1998; Braxton & Brier, 1989).

A côté de l'importance que peuvent avoir les caractéristiques organisationnelles ou environnementales, la théorie de Bean (Bean & Metzner, 1985) souligne également le rôle de l'intention de persévérance. Cette intention de persévérance est considérée comme meilleur prédicteur de la persévérance effective par l'auteur. Ce facteur comportemental a obtenu une attention toute particulière dans la littérature, et de nombreux chercheurs ont pu valider empiriquement l'impact puissant de l'intention de persévérance sur la persévérance effective (Pascarella, Duby, & Iverson, 1983; Voorhees, 1987; Bers & Smith, 1991; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995). Certains d'entre eux s'intéressent même plus à la compréhension des facteurs de l'intention de persévérance qu'à la persévérance effective (Cabrera et al., 1993;

Milem & Berger, 1997; Berger & Braxton, 1998; Bray, Braxton, & Sullivan, 1999; Torres & Solberg, 2001). Sur base de ces études et le fait que les intentions, mesurables avant un abandon potentiel, peuvent constituer un signal d'alarme, nos travaux auront comme objectif principal de comprendre les facteurs déterminants l'intention de persévérance.

3. Les théories psychologiques

3.1 Introduction

Malgré la dominance du modèle de Tinto dans la littérature sur la persévérance à l'université, les théories psychologiques offrent également un cadre théorique alternatif très riche et constituent une perspective théorique intéressante pour compléter le modèle de Tinto (Bray et al., 1999). Certains auteurs ont tenté d'inclure des attributs psychologiques dans le modèle de Tinto, tels que la motivation (Stage, 1989), le sentiment d'efficacité personnelle (Peterson, 1993).

Même si Tinto admet que la transition à l'université et la séparation avec les parents peuvent provoquer des difficultés d'ajustement (1993), les explications psychologiques ont seulement joué un rôle mineur dans le modèle de Tinto (Bean & Eaton, 2000) et les facteurs émotionnels ne figurent pas dans les modèles théoriques de persévérance.

Selon Bean et Eaton (2000), la théorie du coping comportemental, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, et la théorie de l'attribution causale constituent des théories psychologiques qui peuvent contribuer à expliquer le processus de persévérance à l'université. Braxton et Hirschy (2005) y ajoutent également la théorie d'engagement de Astin (1984). Nous allons voir que les théories psychologiques accentuent le rôle des attributs personnels dans le processus de persévérance et permettent de mieux comprendre comment les processus cognitifs et psychologiques (e.g. évaluation de soi) expliquent l'apparition de certains comportements (e.g. l'intention de persévérance).

Dans la section suivante, nous allons d'abord décrire pourquoi la transition à l'université peut être difficile et comment une adaptation à cette situation peut favoriser l'ajustement à l'université et la persévérance. Ensuite, nous allons souligner le rôle du sentiment d'efficacité personnelle avant de continuer par la description d'un modèle psychologique de persévérance

(Bean & Eaton, 2000). Pour terminer, nous soulevons l'importance de l'engagement de l'étudiant dans la persévérance.

3.2 Stress, Coping et Ajustement émotionnel

*« Stress results from the needed adjustments to the college experience.
The stress students experience is therefore inherent in the college process »
(Bray, Braxton, & Sullivan, 2000, p. 646)*

3.2.1 Introduction

Le stress est défini comme une réponse émotionnelle et physiologique aux menaces perçues dans l'environnement (Appley and Trumbull, 1986, in Bean & Eaton, 2000). Face à la perception de stress, l'individu tente de s'adapter et de réduire la perception de stress à l'aide de différentes stratégies de coping mises en place. A l'université, l'emploi de stratégies efficaces réduit la perception des émotions négatives et résulte en un ajustement universitaire efficace (Bean & Eaton, 2000) qui, à son tour, favorisera la persévérance et la réussite. Par contre, lorsque la personne s'aperçoit que ces stratégies sont inefficaces, la perception de stress s'amplifie, provoquant un manque d'ajustement et diminuant ainsi les chances de persévérance.



Dans la présente section, nous allons d'abord indiquer pourquoi la transition à l'université est généralement jugée stressante, notamment pour ceux qui quittent le foyer familial. Ensuite, nous présentons différentes stratégies de coping et leur impact sur l'ajustement à l'université. Nous allons voir que les facteurs émotionnels jouent un rôle important dans l'intégration académique et sociale ainsi que dans la persévérance à l'université, ce qui souligne le besoin d'une révision du modèle de Tinto (Bray, Braxton, & Sullivan, 1999) et l'inclusion de l'ajustement émotionnel à côté de l'ajustement académique et social.

3.2.2 La transition comme expérience stressante et difficile

La transition à l'université est souvent perçue comme une phase stressante dans la vie des étudiants entrant à l'université (Shaver, Furman, & Buhrmester, 1985), particulièrement pour les étudiants qui quittent le foyer familial (Berman & Sperling, 1991; Larose & Boivin, 1998; Bernier, Larose, & Whipple, 2005). Les étudiants en première année rapportent fréquemment des problèmes d'ajustement émotionnel (Lapsley, Rice, & Shadid, 1989) et des sentiments de solitude (Cutrona, 1982; Russell, Cutrona, Rose, & Yurko, 1984; Shaver et al., 1985; Perlman, 1988 ; Ponzetti, 1990). « *During high school-college transition, many students leave their home and miss their previous social network* » (Larose & Bernier, 2001, p.100). Il n'est, en outre, pas rare que les étudiants rapportent des problèmes psychologiques tels que la dépression et l'anxiété (Kerr, Johnson, Gans, & Krumrine, 2004).

Pourquoi cette transition à l'université est-elle si difficile et stressante ? La transition à l'université implique de **nombreux changements** dans la vie de l'étudiant, tels que la charge de travail, les exigences académiques, la création d'un nouveau réseau social, la perte de contact avec les anciens amis (Paul & Brier, 2001; Oswald & Clark, 2003). Selon Wouters et De Ketele (1993), la transition constitue une rupture du contexte habituel (e.g. routines, style de vie) et demande une adaptation à un nouvel environnement impliquant des défis académiques et sociaux. Bernier et ses collègues (2005, p.172) soulignent que « *in a short period of time these adolescents leave home, move into an apartment or dormitory without adult supervision, learn to manage their own affairs and assume adult responsibilities, in addition to having to adjust to changes in the composition and availability of their social network* (Larose & Boivin, 1998) ». Bray, Braxton et Sullivan (1999) indiquent que ces différents changements et ajustements nécessaires sont à l'origine du stress perçu durant la transition à l'université.

La **séparation avec la famille** peut constituer une autre source de stress (Paul & Brier, 2001) et de solitude (Shaver et al., 1985), surtout pour les étudiants entrant dans une université résidentielle (Berman & Sperling, 1991). Berman et Sperling (1991) ont comparé le sentiment d'attachement aux parents chez les étudiants entrant dans les universités résidentielles et non-résidentielles⁵. Lors de l'entrée à l'université, aucune différence d'attachement entre les deux groupes d'étudiants n'a été constatée. Par contre, au cours des

⁵ Comme décrit dans le chapitre 1, les universités résidentielles font référence à des universités où la majorité des étudiants résident sur le campus. Dans les universités non-résidentielles, les étudiants logent principalement en dehors du campus universitaire, principalement chez leurs parents.

premières semaines, une diminution de la perception d'attachement aux parents a pu être constatée pour les étudiants « résidentiels », alors que les étudiants non-résidentiels maintiennent la perception d'attachement de départ. Par ailleurs, un lien entre un attachement élevé aux parents et la détresse émotionnelle quelques semaines après la transition à l'université a pu être constaté pour les hommes.

Pour terminer, Hurtado et ses collègues (1996) soulignent que la transition à l'université est particulièrement stressante pour des étudiants issus de **minorités ethniques**. Ces derniers doivent faire face à des défis supplémentaires, tels que les expériences potentielles de discrimination ou un climat racial. Kuh (1980) indique que les étudiants non-traditionnels rapportent généralement des niveaux de stress plus élevés que des étudiants traditionnels.

De manière générale, plus les étudiants jugent la transition à l'université stressante, plus ils risquent de présenter un ajustement académique, social ou émotionnel insuffisant et inadéquat (Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Pritchard & Wilson, 2003; Wintre & Yaffe, 2000). A présent, nous allons voir que le lien entre la perception de stress, ou d'autres difficultés émotionnelles, et l'ajustement à la nouvelle vie à l'université dépend fortement des stratégies mises en place par l'étudiant.

3.2.3 « Faire face au stress » : la théorie du coping comportemental

La théorie du **coping comportemental** (*behavioral coping*) offre une perspective théorique intéressante pour le développement des modèles de persévérance. Selon cette théorie, l'évaluation du contexte, l'évaluation de ses propres ressources et l'adaptation à l'environnement déterminent la qualité de l'ajustement de l'étudiant.

Ici, l'adaptation est définie comme un processus par lequel l'étudiant choisit de faire face (to cope) à une situation particulière (Lazarus, Averill, & Opton, 1974). Cette adaptation fait référence à l'utilisation adéquate des stratégies de coping et à la perception de posséder les ressources nécessaires pour répondre à une situation jugée stressante. « *How one manages the emotions that arise from stressful events is thought to be central to the ability to respond adaptively* » (Kerr et al., 2004). L'évaluation de la situation fait référence au fait que la perception d'un événement dépend des caractéristiques individuelles (e.g. expériences antérieures, des croyances de l'individu en ses capacités à pouvoir répondre aux sources de stress (Lazarus & Folkman, 1984) ou de la perception du soutien social. Le choix de comportement pour faire face à la situation stressante dépend du répertoire personnel ou des

ressources personnelles acquises dans des expériences similaires vécues dans le passé (Bronfenbrenner, 1986).

L'ajustement peut être vu comme un processus par lequel l'étudiant obtient un « *goodness of fit* » (French, Rodgers, & Cobb, 1974, p.316) dans un nouvel environnement. Selon Bean et Eaton (2000), le concept d'ajustement est similaire au concept d'intégration de Tinto. Malgré la ressemblance entre les concepts d'ajustement et d'intégration, les études centrées sur l'ajustement universitaire incluent systématiquement l'ajustement émotionnel (Hurtado, Carter, & Spuler, 1996), alors que cet élément ne figure pas dans la théorie de Tinto (1975, 1987, 1993). Dans leur travail auprès des étudiants minoritaires, Smedley, Myers et Harrell (1993) indiquent que l'ajustement universitaire apparaît en fonction des attributs personnels, des sources de stress ou des défis psychologiques et socio-culturels et des stratégies mises en place par les étudiants pour faire face aux « stressseurs ».

Le processus d'adaptation ou le coping peut être défini comme « un processus par lequel un individu peut soit améliorer une situation existante, soit désamorcer une situation potentiellement dangereuse (Lazarus, 1966) » (Eaton & Bean, 1995, p.619). Dans la littérature, nous trouvons différentes stratégies de coping. On peut observer une distinction entre stratégies de coping actives et réactives (Whitman et al., 1984). Une approche réactive fait référence à la réévaluation de la source de stress par l'individu et de ses sentiments envers cette source. Une stratégie active implique une action prise par l'étudiant pour faire réduire ou éliminer la source de stress. Selon Whitman et ses collègues (1984), le « coping » combine souvent certaines stratégies actives et réactives. Carver, Scheier et Weintraub (1989) spécifient cinq stratégies de coping face à un événement stressant : le coping actif, la réévaluation positive, l'acceptation, le déni, et le désengagement comportemental. Comme Whitman et ses collègues, les auteurs distinguent ici des approches proactives (i.e. le coping actif) et des approches réactives. Bray et ses collègues (1999) indiquent que certaines stratégies telles que le coping actif, la réévaluation, et l'acceptation sont plus efficaces dans la réduction du stress perçu et ont un impact puissant sur l'intégration sociale, l'engagement envers l'institution et l'intention de persévérance.

On peut également distinguer des stratégies comportementales, émotionnelles et cognitives (e.g. Ponzetti, 1990). Eaton et Bean (1995) considèrent que les stratégies comportementales et qualifiées d'observables peuvent être utilisées pour mesurer le degré d'ajustement à l'université. Par ailleurs, le modèle approche/évitement créé par Eaton et Bean en 1995

explique dans quelle mesure les stratégies de coping influencent l'intégration académique et sociale des étudiants entrant à l'université. Selon les auteurs, les comportements d'approche, similaire au coping actif, se caractérisent par une réponse plutôt agressive envers le « stresser » dans le but de réduire le stress. Les comportements d'évitement sont de nature passive et sont utilisés pour empêcher l'apparition du stress. Tant au niveau académique que social, les comportements d'évitement (e.g. ne pas fréquenter les cours, passer beaucoup de temps à la maison) sont négativement associés avec l'intégration de l'étudiant. Les comportements d'approche (e.g. poser des questions en classe, aller aux fêtes estudiantines, s'engager dans une association estudiantine) ont, comme supposé, un impact bénéfique sur l'intégration sociale et académique.

D'autres études indiquent également un lien important entre l'utilisation des stratégies de coping et l'ajustement à l'université (Beyer & Goossens, 2003 ; Kerr, et al. 2004). Au vu de ces résultats, la façon dont l'étudiant s'adapte à l'université et gère le stress peut constituer une perspective théorique intéressante pour compléter le modèle de Tinto. Dans ce sens, l'inclusion de l'ajustement émotionnel semble presque indispensable pour réviser le modèle de Tinto.

3.2.4 L'ajustement émotionnel et la persévérance

Le concept de *l'ajustement émotionnel* (« *emotional-personal adjustment* ») a été créé par Baker et Siryk (1984, 1989) dans le cadre de l'étude de l'ajustement à l'université et fait référence au « degré de santé psychologique de l'étudiant, incluant la manière de répondre au stress et à toute manifestation de pression académique ou sociale » (Hurtado et al., 1996, p.141).

Duchesne et Larose (2000) indiquent que l'ajustement émotionnel met l'accent sur les états psychologiques (sentiment de détresse) et physiques (problèmes somatiques) de l'étudiant au moment de l'intégration à l'université.

En 1989, Baker et Siryk ont développé une échelle intitulée « *Student Adaptation to College Questionnaire* » (SACQ) permettant d'évaluer l'ajustement de l'étudiant à l'université sous quatre aspects : l'ajustement académique, l'ajustement émotionnel, l'ajustement social et l'attachement à l'institution. Depuis sa création, de nombreuses études s'y intéressant ont utilisé la SACQ (e.g. Gerdes & Malinckrodt, 1994 ; Hurtado, Carter, & Spuler, 1996 ; Beyer

& Goossens, 2002, 2003 ; Kerr et al., 2004 ; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007). Cet instrument a également fait l'objet d'une validation dans le contexte belge flamand (Beyer & Goossens, 2002) et d'une validation transculturelle par des chercheurs canadiens auprès des élèves francophones (Larose, Soucy, Bernier, & Roy, 1996).

A présent, nous avons vu que les études empiriques investiguant l'ajustement universitaire font souvent référence au même outil, celui-ci ne se base pas sur un cadre théorique ou un modèle théorique spécifique (Taylor & Pastor, 2005). Cependant, un rapprochement entre les dimensions de l'ajustement universitaire et la théorie de Tinto (1975, 1993) peut être fait. **Premièrement**, il s'avère que la SACQ peut être un outil précieux pour identifier les étudiants qui sont à risque d'abandon (Krotseng, 1992 ; Gerdes & Malinckrodt, 1994). Certaines études montrent que l'ajustement social et l'ajustement émotionnel ont un impact plus important que l'ajustement académique en ce qui concerne la persévérance (Szulecka, Springett, & de Pauw, 1987; Chartrand, 1992; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Prichard & Wilson, 2003) et la réussite académique (Leafgrean, 1989; Prichard & Wilson, 2003). **Deuxièmement**, trois des quatre sous-dimensions de l'ajustement à l'université montrent des similitudes avec les concepts clés du modèle de Tinto (1975, 1993) : l'intégration sociale, l'intégration académique et l'engagement envers l'institution. En ce qui concerne l'ajustement social, Hurtado et ses collègues (1996) indiquent que celui-ci fait référence à « l'engagement social dans les activités sociales, le succès dans les relations interpersonnelles et la satisfaction avec l'environnement social » (p.141). Duchesne et Larose (2000) mentionnent que « l'ajustement social se rapporte aux relations interpersonnelles et à tout ce qui concerne l'intégration sociale de l'élève tandis que l'attachement à l'institution est caractérisé par le sentiment d'appartenance qu'éprouve l'élève à l'égard du collège » (p. 580). En ce qui concerne l'ajustement académique, il se situe à mi-chemin entre l'intégration académique et l'engagement académique. L'ajustement académique se mesure « à travers les attitudes des étudiants concernant le travail académique, le niveau de motivation académique et la satisfaction avec leur programme » (Hurtado et al., 1996, p.141). Selon Duchesne & Larose (2000) cet ajustement « renvoie à l'adaptation de l'élève aux différentes exigences imposées par le collège (travaux, examens, horaire, etc.) » (p.580).

Nous avons constaté que l'ajustement émotionnel ne figure pas dans la théorie de Tinto. Cependant, il semble être crucial, non seulement dans l'étude de l'ajustement à l'université, mais également dans l'étude de la persévérance des étudiants entrant à l'université. « *In the*

transition to university, students' academic, social, and emotional adjustment are perhaps the three most important domains to consider » (Friedlander et al., 2007, p.256). Pour cette raison, l'ajustement émotionnel devrait constituer un complément théorique intéressant pour développer le modèle de Tinto.

3.2.5 Impact de l'intégration sociale sur le bien-être émotionnel

Après avoir souligné l'impact des stratégies de coping sur l'ajustement émotionnel, nous soulignons à présent le lien entre facteurs sociaux et émotionnels.

Plusieurs études ont montré que la perception du soutien social des amis (Sullivan, 1994 ; Friedlander et al., 2007) et la perception du soutien social de la famille (Chartrand, 1992) influencent positivement l'ajustement émotionnel en première année à l'université. Oswald et Clark (2003) indiquent que l'ajustement émotionnel peut être attribué aux nouvelles amitiés créées après la transition à l'université. L'étude de Chartrand (1992), réalisée auprès de 347 étudiants non-traditionnels, montre que l'absence de détresse psychologique s'explique principalement par la présence d'un soutien familial ($b = .29$) et d'une intégration sociale réussie ($b = .21$). Berman et Sperling (1991) démontrent que la création de nouvelles amitiés peut prévenir des difficultés émotionnelles pour des étudiants qui quittent le foyer familial et qui sont fortement attachés à leurs parents.

Les différentes études présentées ci-dessus suggèrent que l'intégration sociale a un impact bénéfique sur l'ajustement émotionnel et joue un rôle dans la prévention des émotions négatives. Les études sur la solitude vont dans ce sens. Les études de Cutrona (1982) ainsi que de Larose, Guay et Boivin (2002) suggèrent que la solitude est associée à un réseau social restreint et à une insuffisance de soutien social.

Après avoir détaillé le rôle des émotions négatives, des stratégies de coping et de l'ajustement émotionnel, nous ne pouvons que soutenir la proposition de Bray (1999), suggérant que les théories psychologiques, notamment les stratégies de coping, sont une piste intéressante pour réviser le modèle de Tinto (1975).

3.3 La théorie du sentiment d'efficacité personnelle⁶

La théorie d'efficacité personnelle de Bandura (1977, 1997) a reçu une attention grandissante dans le domaine de l'enseignement supérieur. En référence à la définition donnée par Bandura, Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) définissent le sentiment d'efficacité personnelle comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (p. 411). Au centre de cette théorie se trouve l'hypothèse que les croyances d'efficacité personnelle aident les gens à déterminer le type d'activités à poursuivre, les efforts qu'ils consacrent aux activités poursuivies, et la durée de persévérance face à des obstacles.

Dans la vaste littérature existante à ce sujet, le sentiment d'efficacité personnelle a souvent été positivement associé à **la persévérance et la réussite** dans le domaine de l'enseignement supérieur (Bandura, 1986; Schunk, 1981; Zimmerman, 1989). Une méta-analyse des études empiriques réalisée par Multon et ses collègues (Multon, Brown, & Lent, 1991) indique que le sentiment d'efficacité personnelle a été associé avec la performance ($r = .38$) et la persévérance ($r = .34$). Dans une méta-analyse plus récente (Robbins et al., 2004), les chercheurs affirment que le sentiment d'efficacité personnelle académique fait partie des prédicteurs les plus déterminants de la persévérance.

Ce sentiment semble influencer la persévérance et la réussite de manière directe et indirecte (Chemers, Hu, & Garcia, 2001). Les croyances d'efficacité personnelle régulent le fonctionnement humain à travers des processus cognitifs, motivationnels, affectifs ou décisionnels (Bandura, 1997). « *They affect whether individuals think in self-enhancing or selfdebilitating ways, how well they motivate themselves and persevere in the face of difficulties, the quality of their emotional well-being and their vulnerability to stress and depression, and the choices they make at important decisional points* » (Bandura & Locke, 2003, p. 87). Chemers et ses collègues (Chemers, Hu, & Garcia, 2001) soulignent que les processus cognitifs (e.g. les stratégies méta-cognitives ou les stratégies de résolution de problèmes), motivationnels (e.g. choix des buts plus élevés) ou affectifs (e.g. réévaluation de la situation comme menace ou défi, gestion de ses propres ressources) constituent des processus intermédiaires qui peuvent expliquer de quelle manière le sentiment d'efficacité personnelle est positivement associé à la performance et la persévérance. Dans leur étude, Chemers et ses collègues (2001) ont évalué l'impact du sentiment d'efficacité personnelle

⁶ Cette théorie s'intitule « Self Efficacy Theory » en anglais

académique auprès des étudiants entrant à l'université. Les résultats indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle académique influence directement la performance académique ($b = .34$) et indirectement la perception de stress et l'intention de persévérance des étudiants, à travers l'interprétation des exigences académiques (sous forme de menace ou de défi). Un lien négatif entre la perception de stress et l'intention de persévérance a également été constaté ($b = -.20$).

Les **sources du sentiment d'efficacité personnelle** sont multiples (Bandura, 1977, 1997 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Vanlede, 2009). Bandura (1977, 1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : (a) les expériences actives de maîtrise (e.g. les performances antérieures, les échecs, les succès), (b) les expériences vicariantes (e.g. le modelage, la comparaison sociale), (c) la persuasion verbale (e.g. les feedbacks évaluatifs, les encouragements, ou les avis des personnes significantes), et (d) les états physiologiques. Par ailleurs, Bandura (1997) indique que les informations quant aux états physiologiques sont une source importante pour une série d'actions ou de comportements, y inclus le coping avec les événements stressants (DeWitz, Woolsey, & Walsh, 2009).

Une autre particularité du sentiment d'efficacité personnelle est **sa malléabilité**, c'est-à-dire la possibilité de le modifier (Bean & Eaton, 2000 ; Kahn & Nauta, 2001; Galand & Vanlede, 2004 ; DeWitz et al., 2009). Sous l'influence des expériences vécues, notamment la perception des performances scolaires antérieures (Galand & Vanlede, 2004 ; Vanlede, Bourgeois, Galand, & Philippot, 2009), le sentiment d'efficacité personnelle peut changer. Notons à cet endroit que les « expériences antérieures n'ont pas nécessairement une influence mécanique sur les croyances d'efficacité » (p.8, Galand & Vanlede, 2004). Dans son travail, Vanlede (Galand & Vanlede, 2004 ; Vanlede et al., 2009) a insisté sur le fait que les expériences constituent des souvenirs auto-biographiques pour les individus, et qu'elles peuvent donc être modulées par les processus mnésiques. Cette malléabilité a donc deux conséquences intéressantes pour les étudiants entrant à l'université. Premièrement, les croyances d'efficacité au cours de l'année dépendent de la qualité des expériences vécues à l'université et des croyances d'efficacité initiales. Le bagage d'entrée de l'étudiant semble donc moins déterminant que les expériences vécues à l'université dans son parcours à l'université. Deuxièmement, l'institution peut tenter d'agir activement sur le sentiment d'efficacité personnelle. De nombreuses implications pratiques deviennent possibles pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle, allant des sessions individuelles afin de

reconstituer des souvenirs positifs (Galand & Vanlede, 2004) à la création d'un environnement institutionnel favorable à l'aide des feedbacks constructifs.

Une revue de la littérature (e.g. Bandura, 1986) révèle l'ampleur avec laquelle le concept de l'efficacité personnelle a été adopté par les **différentes disciplines au sein de la psychologie**. La théorie de « expectancy-value » (Eccles & Wigfield, 2000, 2002) et la « socio-cognitive career theory » (Betz et Hackett, 1981; Hackett et Betz, 1981) en sont deux exemples.

Selon Robbins et ses collègues (2004), le modèle d'expectancy-value figure parmi les modèles psychologiques les plus connus dans la prédiction de la performance académique. Cependant, il constituerait aussi un cadre théorique pertinent pour l'étude de la persévérance, tel que le démontrent Ethington (1990) ainsi que Neuville et Frenay (2009). Dans cette théorie, deux facteurs motivationnels se trouvent au cœur du modèle: l'expectancy et la valeur. L'expectancy fait référence aux croyances d'un individu concernant sa probabilité de réussite dans une tâche donnée, et la valeur perçue de la tâche fait référence à la perception subjective qu'a le sujet de ce que cette tâche peut lui apporter. On peut voir que la définition de l'expectancy est proche de celle du sentiment d'efficacité personnelle. Eccles et Wigfield (2000, 2002) proposent que les perceptions des sujets concernant leur probabilité de réussite d'une tâche donnée, ainsi que leurs perceptions de la valeur, sont les déterminants les plus immédiats des comportements liés à l'apprentissage (i.e. choix du sujet de s'engager et/ou de persévérer dans la réalisation d'une tâche, les stratégies d'apprentissage que le sujet va mettre en œuvre pour appréhender cette tâche et, enfin, sa performance au sujet de celle-ci) (Neuville & Frenay, 2009). En référence aux propositions de Bandura (1997), la façon dont les individus perçoivent leur capacité de réussir une tâche particulière dépend de leurs expériences antérieures et des observations réalisées. Eccles et Wigfield y ajoutent une source supplémentaire, à savoir la perception de la difficulté de la tâche.

La théorie socio-cognitive de la carrière (« *socio-cognitive career theory* ») applique le sentiment d'efficacité personnelle au cadre théorique du développement professionnel et de la carrière (Betz et Hackett, 1981; Hackett et Betz, 1981) sous forme de « *career-decision making self-efficacy* », identifiant la confiance perçue des étudiants dans leur compétence ou capacité à planifier et réaliser les tâches étroitement liées à leur développement professionnel au sein du milieu éducatif (i.e. rassembler les informations, planifier et expliciter les objectifs) (Betz & Hackett, 1981; Hackett & Betz, 1981; Peterson, 1993). Cette théorie suggère que, outre les aptitudes scolaires ou la performance scolaire antérieure, la persévérance à l'université soit influencée par la confiance dans ses propres compétences, la préoccupation

par des conséquences ultérieures à l'obtention du diplôme (*outcome expectancies*), ainsi que la détermination de persévérer et à obtenir le diplôme (*performance goals*) (Kahn & Nauta, 2001). Kahn et Nauta (2001) considèrent cette théorie comme une théorie cognitivo-motivationnelle présentant un *changement paradigmatique* par rapport aux efforts précédents pour comprendre la persévérance, comme celles fondées sur les théories de Tinto (1975) et Bean (1980, 1985). Les auteurs suggèrent une prise en compte des facteurs motivationnels dans l'étude de la persévérance.

3.4 Le modèle psychologique de persévérance

Récemment, Bean et Eaton (2000) ont créé un modèle psychologique de persévérance (« *Psychological Model of College Student Retention* ») inspiré du modèle de Bean (1985) et basé sur les trois théories psychologiques, à savoir la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, la théorie de l'attribution causale, et la théorie du coping comportemental (comportements d'approche versus comportements d'évitement).

Dans ce modèle, les caractéristiques individuelles d'entrée telles que les croyances de l'étudiant, la motivation, le style attributionnel, le sentiment d'efficacité personnelle initial, les comportements antérieurs, et la personnalité vont influencer la perception de l'environnement universitaire. Les différentes interactions dans l'environnement institutionnel (sociales, académiques, bureaucratiques) mènent à des processus et conséquences psychologiques qui vont affecter l'intégration académique et sociale de l'étudiant, la perception de congruence avec l'institution et la persévérance. L'intégration sociale et académique qui émerge des processus psychologiques (i.e. évaluation de l'efficacité personnelle, processus de coping, attributions causales) et des conséquences psychologiques immédiates (i.e. sentiment d'efficacité personnelle positif, réduction de stress, attributions causales internes) exercent une influence sur ces processus émotionnels et la qualité des interactions dans l'environnement institutionnel via une boucle rétroactive.

Ce modèle est un des seuls modèles théoriques qui inclut simultanément les apports de plusieurs théories psychologiques dans la prédiction de la persévérance, et qui maintient certains aspects des théories environnementales (e.g. interactions avec l'environnement, intention de persévérance)

Partie théorique

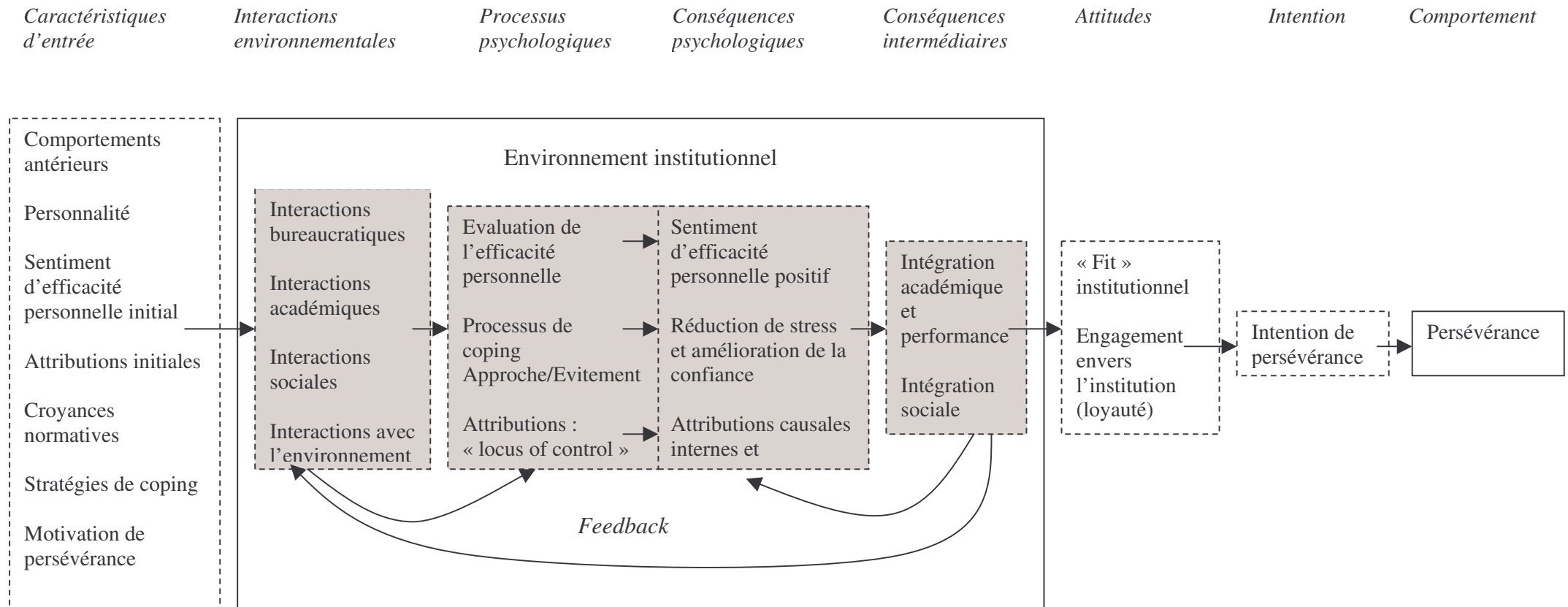


Figure 2.3 Le modèle psychologique de persévérance (Bean & Eaton, 2000, p.57).

3.5 La théorie d'engagement d'Astin (1984)

Selon Braxton et Hirschy (2005), la théorie d'engagement ou la « involvement theory ⁷ » d'Astin (1984) s'inscrit dans les perspectives psychologiques prédisant la persévérance.

Astin (1984) affirme que « student involvement refers to the amount of physical and psychological energy a student devotes to the academic experience » (p.297). Cet engagement fait référence aux comportements que les étudiants mettent en place durant leurs études universitaires, qui influencent, parmi d'autres, la persévérance. Selon Milem et Berger (1997), la théorie d'engagement trouve ses origines dans une étude longitudinale sur les facteurs de persévérance, dans laquelle Astin (1975) conclut que l'engagement de l'étudiant dans sa vie universitaire influence positivement la persévérance, tandis que le manque d'engagement est associée avec l'abandon. « Toutefois, loin d'adopter là une position purement psychologique où le sujet serait le seul responsable de son évolution, Astin demeure dans une position clairement psycho-sociale en assignant à l'environnement d'apprentissage le rôle crucial de fournir des opportunités d'apprentissage stimulantes et variées » (Neuville & Frenay, 2009). Dans un tel contexte favorable offert par l'institution, l'étudiant doit exploiter et tirer profit des ressources et expériences rendues possibles par l'environnement.

Sur base de ses travaux antérieurs (Astin, 1975) et en s'appuyant sur les travaux de Pace (1984) concernant la qualité des efforts de l'étudiant, Astin tente d'expliquer les dynamiques qui sous-tendent le développement personnel et l'apprentissage de l'étudiant. Selon lui, « ce n'est pas tant ce que l'individu pense et ressent, mais ce que l'individu fait, comment il se comporte qui définit l'engagement » (Astin, 1984, p. 298). Astin (1984, 1985) suggérait cinq prémisses dans sa théorie: (a) l'engagement exige l'investissement de l'énergie physique et psychologique dans différents « objets » (ex. tâches, personnes, activités), (b) l'engagement est un concept continu et des étudiants différents peuvent investir des niveaux d'énergie variables dans des objets différents, (c) l'engagement inclut des composantes quantitatives et qualitatives, (d) le degré d'apprentissage de l'étudiant et son développement personnel dépendent directement de la qualité et de la quantité d'engagement, et (e) l'efficacité de toute pratique éducative est directement liée à sa capacité d'améliorer l'engagement (Astin, 1985, p. 135-136). Selon Milem et Berger (1997), les deux dernières prémisses proposent des pistes intéressantes pour établir des programmes éducationnels plus efficaces pour les étudiants.

⁷ Le terme « involvement » est traduit par « engagement » dans ce travail

Dans leurs livres, Pascarella et Terenzini (1995, 2005) mettent en question le fait que le modèle d'Astin constitue une théorie. Ces auteurs indiquent qu'Astin propose plutôt un principe qu'une théorie, car une théorie exige généralement une description détaillée et systématique des variables convoquées (e.g. variables dépendantes, indépendantes) et des processus d'interactions entre les différentes variables (p. 50)

Dans une révision de sa propre théorie et de nombreuses études empiriques, Astin (1996) indique que l'engagement au niveau des enseignants et des autres étudiants est la forme la plus puissante d'engagement, alors qu'un manque d'engagement a des impacts négatifs sur les acquis des étudiants.

3.6 Conclusion

Malgré la diversité importante des théories ou perspectives psychologiques, nous pouvons constater plusieurs points communs. Tout d'abord, elles soulignent l'importance des attributs personnels et des processus émotionnels dans le processus de persévérance.

Les différentes théories psychologiques l'indiquent : ce qui compte c'est **l'appréciation subjective de l'étudiant** d'un événement, et sa façon d'y faire face qui est déterminante. Un événement n'est donc pas en soi stressant, mais c'est la façon dont l'étudiant réinterprète la réalité qui compte. Par exemple, face à un événement potentiellement stressant, tel que la transition à l'université, les étudiants qui sont convaincus de pouvoir y arriver et de faire face aux différentes obstacles, voient cette transition plutôt comme un défi et ont plus de chances de persévérer et même de réussir.

Un autre point commun des différentes théories psychologiques est l'interaction entre les attributs psychologiques et l'environnement. Plusieurs auteurs (Bean & Eaton, 2000 ; Kahn & Nauta, 2001) mettent en évidence que les **attributs psychologiques peuvent changer** en fonction des expériences vécues à l'université. Le sentiment d'efficacité personnelle en est un bon exemple. Il peut, par exemple, être renforcé par un feedback positif d'un enseignant ou par l'expérience de succès. Le modèle de Bean et Eaton (2000) illustre particulièrement bien ce processus et l'intitule « processus émotionnel ». Ce modèle illustre que les interactions avec l'environnement (académique, social et externe) influencent l'intégration sociale et académique à travers une « relecture » émotionnelle de ces expériences. A leur tour, l'intégration sociale et académique influence les processus émotionnels et la manière dont l'étudiant interagit avec son environnement. Ainsi, les auteurs suggèrent que les processus

émotionnels constituent les variables intermédiaires associant les interactions dans l'institution à l'intégration sociale et académique. La prise en compte des éléments importants du modèle de Bean associés aux processus émotionnels fait de ce modèle un bon exemple d'intégration de perspectives théoriques variées en vue d'expliquer le phénomène d'abandon. Nous constatons que les interactions entre les facteurs émotionnels et sociaux semblent réciproques et une intégration sociale satisfaisante peut donc renforcer des processus émotionnels positifs et être associée à une réduction du stress perçu, un meilleur sentiment d'efficacité personnelle et un style attributionnel interne. Concrètement, la perception du soutien social ou les encouragements peuvent faciliter l'ajustement émotionnel de l'étudiant (i.e. perception de ses stratégies de coping, santé psychologique) et le sentiment d'efficacité personnelle.

Les différentes théories psychologiques soulignent le rôle des attributs ou processus de nature cognitive ou comportementale. A côté des stratégies de coping définies par Carver, Scheier et Weintraub (1989) (e.g. la réinterprétation positive, le déni, etc.), nous y incluons le sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier agit principalement de manière proactive sur la source de stress (e.g. un individu avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé définit une situation plutôt comme défi) et influence la mise en place d'autres stratégies de coping, plutôt comportementales.

Les stratégies comportementales reçoivent une attention particulière dans les théories psychologiques. Sous forme de coping actif, comportements d'approche, ou engagement, elles semblent être efficaces quant à la réduction du stress perçu et avoir une influence majeure sur les facteurs clés du processus de persévérance : l'intégration sociale et l'intégration académique. « *Student involvement leads to greater integration in the social and academic systems of the college and promotes institutional commitment* » (Milem & Berger, 1997, p.644). Les stratégies qui demandent un investissement de l'étudiant pour réduire activement la situation stressante semblent les plus efficaces. Selon Withman et ses collègues (1984), le coping combine souvent des stratégies réactives et actives. Ce qui importe est la perception que la stratégie employée a été efficace, et que l'évaluation des bénéfices/coûts est favorable. La perception d'efficacité encourage l'étudiant et augmente la confiance en lui-même. Cette confiance et l'impression de contrôler la situation constituent, à leur tour, des ressources personnelles importantes dans la gestion d'une nouvelle situation difficile. L'inefficacité des stratégies de coping amplifie la perception de stress, ce qui peut mettre en péril la persévérance de l'étudiant.

En comparant les théories psychologiques avec le modèle initial de Tinto (1975) et ses développements, nous constatons d'abord que les facteurs émotionnels ne trouvent pas leur place dans ce modèle théorique.

Même si Tinto (1987, 1993), en référence aux rites de passage de Van Gennep (1960), a reconnu que la séparation de la famille et les changements encourus peuvent rendre la transition et l'ajustement difficile, il n'attribue aucune importance aux difficultés émotionnelles et à leur gestion dans son modèle. L'inclusion de la perception de stress et de l'ajustement émotionnel peut donc améliorer le modèle de Tinto (1975, 1993, 1997) et nous donner une appréciation subjective de la capacité de l'étudiant à faire face à la transition à l'université et aux difficultés rencontrées. L'inclusion de l'ajustement émotionnel semble pertinente, d'autant que les recherches sur l'ajustement universitaire incluent des concepts proches de l'intégration sociale, l'intégration académique et l'engagement envers l'institution. Concernant la théorie d'Astin (1984), centré sur le rôle de l'engagement, nous pouvons voir que Tinto mentionne dans son livre (1993) le rôle de l'engagement social (« social involvement ») et le rôle des efforts au niveau de l'apprentissage (« quality of student effort »). Selon Tinto, l'engagement social (e.g. les interactions avec pairs et enseignants) peut faciliter l'intégration sociale et les efforts ultérieurs au niveau de l'apprentissage. Par ailleurs, il indique un lien entre ces efforts, l'apprentissage et la persévérance. « *There appears to be an important link between learning and persistence that arises from the interplay of involvement and the quality of student effort. Involvement with one's peers and with the faculty, both inside and outside the classroom, is itself positively related to the quality of student effort and in turn to both learning and persistence* » (Tinto, 1993, p.71). Même si le modèle théorique établi par Tinto en 1997 inclut des aspects comportementaux et souligne l'importance de l'engagement académique (i.e. les efforts dans l'apprentissage), ce n'est pas le cas pour les versions antérieures de son modèle.

Au vu des apports enrichissants des différentes théories psychologiques, l'inclusion des attributs psychologiques semble être un choix pertinent pour compléter le modèle de Tinto. C'est pourquoi dans notre travail, nous porterons un intérêt particulier sur l'ajustement émotionnel, le sentiment d'efficacité personnelle et les efforts dans l'apprentissage.

Dans la section suivante, nous présentons des études empiriques ayant tenté de réviser et de compléter le modèle de Tinto à l'aide des perspectives psychologiques et organisationnelles.

4. Les révisions du modèle de Tinto

Après avoir présenté le modèle de Tinto de manière détaillée dans le chapitre 1 et une revue des théories psychologiques et environnementales dans ce chapitre-ci, nous allons maintenant présenter des travaux empiriques qui ont tenté de réviser ou de compléter le modèle de Tinto (1975, 1987) par l'inclusion des concepts issus des théories environnementales ou psychologiques. Les chercheurs ont développé la théorie de Tinto sur base de différentes perspectives théoriques (Braxton et al., 1997), incluant les théories psychologiques (e.g., Stage, 1989 ; Peterson, 1993) et les théories organisationnelles (e.g., Braxton & Brier, 1989; Cabrera et al., 1992; Berger & Braxton, 1998). Nous allons voir que ces différentes tentatives soulignent que le modèle de Tinto peut, malgré sa dominance dans la littérature sur la persévérance, être amélioré et bénéficier de l'addition de nouveaux construits théoriques.

4.1 Apport des théories environnementales

Nous avons vu que le modèle de Tinto inclut dans son modèle toute une série de caractéristiques individuelles de l'étudiant et des variables liées aux expériences vécues à l'institution. Néanmoins, Tinto ne tient pas compte des caractéristiques institutionnelles tels que la taille, le type, la sélectivité ou d'autres caractéristiques organisationnelles dans son modèle (Pascarella & Terenzini, 2005 ; Cragg, 2009). Au vu de l'importance des caractéristiques organisationnelles dans le processus de persévérance (Bean, 1980 ; Pascarella, 1985), Tinto a été critiqué pour avoir omis ces variables (Bean & Metzner, 1985 ; Braxton et al., 1997; Braxton & Lien, 2000). Plusieurs études empiriques ont tenté de réviser le modèle de Tinto en intégrant les caractéristiques organisationnelles dans le processus de persévérance (Braxton & Brier, 1989 ; Berger & Braxton, 1998).

En 1989, **Braxton et Brier** ont réalisé une étude auprès de 597 étudiants entrant dans une université non-résidentielle et constituée majoritairement de minorités ethniques. L'analyse de l'impact de certains attributs organisationnels (i.e. la participation des étudiants dans les prises de décisions institutionnelles, la « fairness » de la politique et du règlement institutionnel, et la communication institutionnelle) dans le processus de persévérance, et particulièrement au niveau de l'intégration académique et sociale, était l'objectif principal de cette étude. En incluant ces attributs dans le modèle initial de Tinto (1975), les auteurs constatent un impact positif de la communication sur l'intégration sociale ($b = .21$) et des impacts positifs de la

perception de « fairness » et de la participation sur l'intégration académique ($b = .20$ et $b = .19$). Comme l'on pouvait s'y attendre, l'intégration académique joue un rôle plus important dans le cadre d'une université non-résidentielle.

Dans une étude plus récente, **Berger et Braxton (1998)** ont inclus les mêmes attributs organisationnels que Braxton et Brier (1989), mais la différence principale se situe au niveau de leur modèle théorique et du type d'université analysé (i.e. université résidentielle). En se basant sur le modèle de Tinto, les auteurs placent l'intégration au cœur de leur modèle théorique, et ajoutent les caractéristiques individuelles, l'engagement initial, et l'engagement ultérieur envers l'institution dans la prédiction de l'intention de persévérance. En se référant à la méta-analyse de Braxton et de ses collègues (1997), les auteurs soulignent le manque d'explication de l'intégration sociale et décident d'exclure de leur étude l'intégration académique et l'engagement envers les buts.

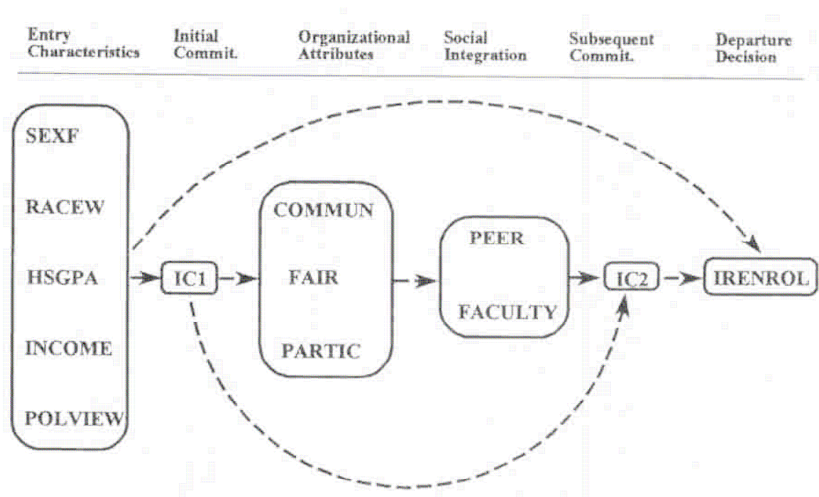


Figure 2.4 Le modèle de Berger et Braxton (1998, p.114)

Cette étude montre qu'en dehors d'un impact sur les attributs organisationnels et l'intégration sociale, l'origine ethnique est la seule variable qui influence directement l'intention de persévérance. Les trois attributs organisationnels influencent positivement l'intégration sociale. Plus précisément, la communication institutionnelle ($b = .20$) influence les relations entre étudiants, la perception de « fairness » favorise les relations sociales entre étudiants et avec le corps académique ($b = .12$ et $b = .08$), et la participation influence positivement les relations entre les étudiants et avec le corps académique ($b = .41$). Ensuite, les relations sociales entre étudiants ($b = .50$) et avec le corps académique ($b = .09$) influencent positivement l'engagement envers l'institution, qui a un impact puissant ($b = .49$) sur l'intention de persévérance. Les auteurs concluent que les attributs organisationnels sont

importants à considérer dans les études de persévérance en première année à l'université et mettent en avant les effets indirects de la communication institutionnelle et de la « fairness » perçue.

A côté des études qui ont tenté de réviser le modèle de Tinto en y incluant les facteurs organisationnels, Cabrera et ses collègues ont tenté de comparer les modèles de Bean et de Tinto dans leur entièreté. Dans l'étude destinée à comparer les modèles de Tinto (1975) et de Bean (1982,1985), Cabrera et ses collègues (Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler,1992) ont soulevé les apports intéressants des deux théories au niveau de l'étude de persévérance. En fonction du nombre d'hypothèses validées empiriquement pour chaque modèle théorique, les auteurs suggèrent que le modèle de Tinto est plus puissant que celui de Bean. Néanmoins, les auteurs encouragent d'autres chercheurs à réviser et compléter le modèle de Tinto à l'aide d'autres perspectives théoriques.

Il n'est donc pas étonnant que Cabrera, Nora et Castaneda proposent en 1993 un nouveau modèle théorique, appelé « intégratif », combinant les apports du modèle de Bean (Bean & Metzner, 1985) et de Tinto (1975, 1987), deux modèles théoriques dominants, dans l'étude de la persévérance. Leur modèle intégratif comporte les prédicteurs suivantes : préoccupations financières, l'encouragement de la famille et des amis, intégration académique, intégration sociale, engagement envers les buts, engagement envers l'institution, performance, intention de persévérance. Les résultats soulignent l'importance de l'intention de persévérance, en montrant qu'elle est le meilleur prédicteur de la persévérance ($b = .48$), suivi de près par la performance ($b = .45$) et que l'impact de l'engagement envers l'institution ($b = .51$) et envers les buts ($b = .28$) sur la persévérance passe par l'intention de persévérance. En dehors d'une confirmation de plusieurs propositions faites par Tinto, comme la relation réciproque entre l'intégration académique et sociale, l'impact de l'intégration académique sur l'engagement envers le but, et l'impact de l'intégration sociale sur l'engagement envers l'institution, les résultats accentuent l'impact que jouent les facteurs environnementaux. En effet, l'encouragement des amis et de la famille influence positivement l'engagement envers l'institution, l'engagement envers un but, l'intégration sociale et l'intégration académique.

4.2 Apport des théories psychologiques

Dans cette section nous allons présenter des études empiriques qui ont tenté de compléter ou de réviser le modèle de Tinto (1975) en prenant en compte des attributs psychologiques.

Parmi les études empiriques décrites ci-dessus, nous allons constater que l'inclusion des stratégies de coping (Bray, Braxton, & Sullivan, 1999), de la perception de stress (Torres & Solberg, 2001; Sandler, 2000), du sentiment d'efficacité personnelle (Peterson, 1993; Sandler, 2000) ou de la motivation (Stage, 1989) permettent de mieux comprendre le rôle des attributs individuels dans le processus de persévérance et, particulièrement, dans la survenue de l'intégration sociale.

Bray et ses collègues (Bray, Braxton, & Sullivan, 1999) ont également critiqué le modèle de Tinto pour son manque d'explication de l'intégration sociale et proposent que la gestion individuelle du stress constitue un autre attribut psychologique pour compléter le modèle de Tinto. Concrètement, les auteurs ont tenté d'analyser le rôle de cinq stratégies de coping (i.e. acceptation, l'interprétation positive, le coping actif, le désengagement comportemental, et le déni) dans le processus de persévérance en général, et particulièrement dans l'émergence de l'intégration sociale. « *Stress-coping strategies offer one explanation, for how students become socially integrated into the communities of their college or university* » (Bray et al., 1999). Dans leur révision, ils se sont basés sur trois éléments principaux du modèle de Tinto (1975), à savoir les caractéristiques individuelles, l'engagement envers l'institution et l'intégration sociale. Les auteurs supposaient des impacts négatifs (i.e. déni, désengagement comportemental) et positifs (i.e. coping actif, de l'interprétation positive, et de l'acceptation) des différentes stratégies de coping sur l'intégration sociale, l'engagement envers l'institution et la décision de persévérance. Les résultats sont mitigés, seuls l'interprétation positive et le déni montrent des effets attendus ; le coping actif, pour lequel on espérait un impact positif, a uniquement des effets négatifs. Dans cette étude, l'acceptation et le désengagement comportemental n'ont aucun impact significatif. Concrètement, l'intégration sociale est positivement influencée par l'interprétation positive et négativement par le coping actif et le déni. Les auteurs jugent l'inclusion des stratégies de coping intéressante mais insistent sur la nécessité de répliques futures de leur étude.

Parmi les **attributs psychologiques** importants dans la prédiction de la persévérance et de la réussite académique, les études empiriques centrées entre autres sur le sentiment d'efficacité personnelle ont particulièrement retenu notre attention. Deux des trois études que nous allons présenter (Peterson, 1993 ; Sandler, 2000) ont tenté d'améliorer le modèle théorique initial de Tinto. La troisième étude (Torres & Solberg, 2001) ciblera quelques aspects du modèle de Tinto.

Peterson (1993) a été un des premiers à inclure le sentiment d'efficacité personnelle dans le modèle de Tinto (1987). Dans le but de mieux comprendre les sources d'intégration sociale et académique, Peterson introduit un sentiment d'efficacité personnelle spécifique. En faisant référence à la théorie socio-cognitive de la carrière (Betz et Hackett, 1981; Hackett et Betz, 1981), Peterson inclut le concept « *career decision making self-efficacy* » dans le modèle théorique de Tinto, sans pour autant s'intéresser à la décision de persévérance ou aux engagements ultérieurs. Son étude réalisée auprès de 418 étudiants « underprepared »⁸ indique que le sentiment d'efficacité personnelle est le meilleur prédicteur ($b = .42$) de l'intégration académique et le deuxième prédicteur le plus puissant de l'intégration sociale ($b = .25$). Ici, ce sont les engagements initiaux qui ont l'impact le plus puissant sur l'intégration sociale ($b = .35$), et ces engagements sont également influencés par le sentiment d'efficacité personnelle. De manière générale, les caractéristiques individuelles ne jouent pas un rôle important au niveau des engagements initiaux et de l'intégration de l'étudiant. Sur base de ces résultats, Peterson juge l'inclusion de ce type d'efficacité personnelle important dans des futures recherches, et conseille vivement d'étudier son impact sur la persévérance dans une étude longitudinale. Il souligne que les implications pratiques intéressantes pourraient être déduites si un impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la persévérance était identifié. Notons que cette étude confirme les propositions faites par Tinto quant à l'impact des engagements initiaux sur l'intégration sociale ainsi que l'intégration académique.

Sur base du travail de Peterson (1993), **Sandler (2000)** a réalisé une nouvelle étude auprès de 937 étudiants entrant à l'université, d'une moyenne d'âge de 24 ans. En vue de sa population non-traditionnelle, l'auteur a créé un modèle théorique innovant prédisant la persévérance, en se basant sur le modèle intégratif proposé par Cabrera et ses collègues (1993) et en y intégrant trois nouvelles variables : la *career decision-making self-efficacy* (Peterson, 1993), le stress perçu, et les difficultés financières. Concernant le sentiment

⁸ Ces étudiants présentent des faiblesses au niveau académique et se trouvent dans un programme spécifique qui prépare l'entrée à l'université

d'efficacité personnelle, Sandler observe des effets positifs sur l'intention de persévérance ($b = .20$) et la persévérance effective ($b = .11$), mais des effets négatifs sur la perception de stress ($b = -.16$), l'engagement envers l'université ($b = -.11$), l'intégration académique ($b = -.22$) et l'intégration sociale ($b = -.14$). Par ailleurs, ses résultats montrent que la persévérance effective est positivement influencée par l'intention de persévérance ($b = .66$), l'intégration sociale ($b = .15$) et la perception des difficultés financières ($b = .12$) mais négativement influencée par l'intégration académique ($b = -.17$), l'engagement envers l'université ($b = -.20$) et l'encouragement de la famille ($b = -.14$). Nous constatons que les résultats observés ne soutiennent que partiellement les propositions avancées par Tinto et Bean. Malgré son influence principalement négative dans cette étude, Sandler souligne que le sentiment d'efficacité personnelle est une variable puissante affectant une multitude d'autres facteurs dans le processus de persévérance, ce qui justifie son inclusion dans les études de persévérance.

Une autre étude souligne l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans la persévérance et l'intégration des étudiants entrant à l'université. Dans l'objectif de prédire les intentions de persévérance et la santé de 179 étudiants latino-américains, **Torres et Solberg** (2001) ont créé un modèle théorique qui s'appuie partiellement sur les théories de Tinto et de Bean. Dans ce sens, les auteurs ont inclut les facteurs suivants dans leur modèle : le soutien perçu de la famille, le sentiment d'efficacité personnelle, l'intégration sociale (Tinto, 1987), le stress perçu, les intentions de persévérance, et la santé de l'étudiant. Comme supposé, le sentiment d'efficacité personnelle était directement associé aux intentions de persévérance ($b = .24$) et avait un impact indirect sur l'état de santé des étudiants, en réduisant la perception de stress ($b = -.22$). Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle avait un impact positif sur l'intégration sociale ($b = .50$) (incluant les relations entre pairs et les relations avec le corps enseignant) et était positivement influencé par le soutien familial perçu ($b = .46$).

En 2007, une étude menée à l'UCL (Neuville, Frenay, Schmitz, & Boudrenghien, 2007) a comparé le modèle expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2002) au modèle de Tinto (1975), le dernier étant réduit à quelques facteurs clés. Dans cette étude, les auteurs construisent un modèle intégratif en combinant les éléments clés des deux modèles précédents dans la prédiction de la performance académique. Les résultats indiquent globalement que le modèle de Eccles & Wigfield (2002) est plus puissant que celui de Tinto (1975) ou que le modèle intégratif et, que le sentiment d'efficacité personnelle, surtout celui mesuré au cours de l'année, devient un facteur incontournable dans l'étude de la persévérance et de la

performance. Il est utile de noter que des interactions entre les variables clés des deux modèles n'ont pas été étudiées, comme p.ex. le rôle du sentiment d'efficacité dans l'intégration sociale et académique.

Stage (1989) a analysé les liens entre les six facteurs clés du modèle de Tinto, à savoir les caractéristiques individuelles, les engagements initiaux, l'intégration académique et sociale, les engagements ultérieurs et la persévérance, pour trois groupes d'étudiants créés sur base de leur orientation motivationnelle (i.e. une orientation certificative, cognitive ou service à la société). En fonction des buts poursuivis à l'entrée à l'université, les 316 étudiants ont été assignés à trois groupes distincts. Les résultats indiquent que le poids des facteurs cruciaux du modèle de Tinto (1975) varie en fonction de l'orientation motivationnelle de l'étudiant.

Pour terminer, nous présentons les études ayant tenté d'inclure les mesures **comportementales d'engagement** (Astin, 1984) dans le modèle de Tinto.

Milem et Berger (1997) ont réalisé une étude auprès de 718 étudiants entrant à l'université dans le but d'explorer la relation entre la théorie d'engagement d'Astin (1984) et celle de Tinto (1993). Pour ce faire, les auteurs ont intégré au modèle de Tinto (1975,1993) les concepts comportementaux, à savoir l'engagement au niveau des pairs et au niveau du corps académique. Ainsi, le concept d'engagement d'Astin et les concepts d'intégration de Tinto se trouvent au cœur de ce modèle. Premièrement, les résultats confirment certaines hypothèses fondamentales du modèle de Tinto, à savoir l'impact considérable de l'intégration sociale sur l'engagement envers l'institution et l'intention de persévérance ($b = .31$ et $b = .13$) et celui de l'engagement envers l'institution sur l'intention de persévérance ($b = .40$). Deuxièmement, cette étude montre que l'intégration sociale est plus déterminante que l'intégration académique dans la prédiction de la persévérance, car cette dernière n'influence pas l'engagement envers l'institution ou l'intention de persévérance de manière significative. Troisièmement, les résultats suggèrent une interaction entre comportements (e.g. participation dans les activités extra-académiques avec d'autres étudiants ; avoir pris un rendez-vous avec un enseignant) et perceptions (e.g. perception du soutien social des pairs ; perception que l'enseignant se soucie des étudiants) dans le développement de l'intégration sociale et académique.

Sur base de leur travail en 1997, **Berger et Milem (1999)** ont poursuivi l'étude de l'engagement social au niveau des pairs et des enseignants et l'impact de ce dernier sur la perception d'intégration dans le cadre de la persévérance universitaire. Leur étude se distingue

par rapport à leur étude antérieure, car ils s'intéressent cette fois-ci aux effets directs et indirects de l'engagement et à la persévérance effective. Leur modèle théorique se base sur les concepts suivants : les caractéristiques d'entrée, l'engagement initial envers l'institution, l'engagement envers le corps académique et les pairs, la perception du soutien venant des pairs et du corps académique, l'intégration sociale, l'intégration académique, l'engagement ultérieur envers l'institution, et la persévérance.

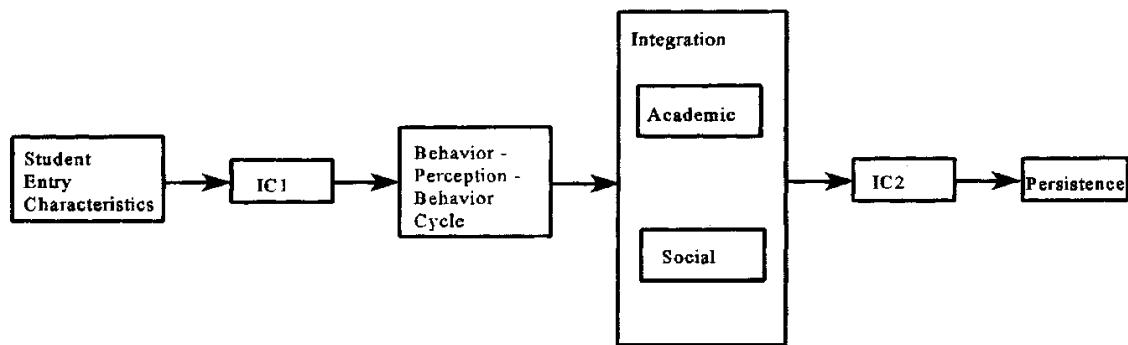


Figure 2.5 Le modèle théorique de Berger et Milem (1999, p.645)

Les résultats de leur étude réalisée dans une université américaine résidentielle et sélective indiquent que les interactions entre comportements (e.g. engagement) et perceptions sont multiples et soutiennent les hypothèses proposées par Milem et Berger (1997). Nous allons présenter les résultats les plus intéressants. Tout d'abord, cette étude souligne le rôle de deux caractéristiques individuelles, notamment le genre et le passé scolaire. Ici, « être femme » est positivement associée avec l'engagement envers l'institution ($b = .10^{**}$), l'engagement au niveau des pairs ($b = .15^{**}$), la perception de soutien de la part du corps académique ($b = .20^{**}$) et de la part des pairs et l'intégration sociale ($b = .13^{**}$). Notons que le genre est la seule caractéristique individuelle qui affecte directement l'intégration de l'étudiant. Le passé scolaire (i.e. les résultats obtenus au secondaire) est négativement associé avec la qualité d'engagement envers le corps académique ($b = -.09^{*}$) et positivement avec la perception de leur soutien ($b = .11^{*}$). Par ailleurs, ceux qui ont un passé scolaire favorable courent moins le risque de présenter un manque d'engagement ($b = -.14^{**}$).

L'engagement initial au niveau des pairs influence l'engagement ultérieur envers les pairs ($b = .51^{***}$) ainsi que la perception de soutien des pairs ($b = .29^{***}$) et des enseignants ($b = .09^{*}$). L'engagement initial au niveau du corps académique prédit positivement l'engagement ultérieur au niveau du corps académique ($b = .35^{***}$), la perception de soutien social des enseignants ($b = .19^{***}$), et l'engagement envers les enseignants, mais négativement la perception du soutien des pairs ($b = -.12^{**}$). Le manque d'engagement en début d'année a des

effets négatifs sur la perception de soutien du corps enseignant ($b = -.39^{***}$), la perception du soutien des pairs ($b = -.44^{***}$), l'engagement ultérieur au niveau des pairs ($b = -.16$), l'intégration académique ($b = -.12^{**}$), l'engagement ultérieur envers l'institution ($b = -.08^*$) et la persévérance ($b = .15^{**}$). En cohérence avec d'autres études empiriques, cette étude souligne l'impact plus déterminant de l'intégration sociale sur l'engagement ultérieur envers l'institution et la persévérance. L'intégration sociale exerce une influence puissante sur l'engagement envers l'institution ($b = .39^{***}$) et comporte des effets directs ($b = .14^{**}$) et indirects ($b = .15^{***}$) sur la persévérance.

Cette étude soulève quelques résultats particulièrement intéressants, tels que les impacts distincts des trois types d'engagements (i.e. au niveau du corps académique, des pairs et un manque d'engagement global) ou tels que les liens négatifs de l'engagement au niveau du corps académique sur l'engagement au niveau des pairs. « *This may indicate that students who are not fitting in socially are turning to faculty for a source of support and that early involvement with faculty may help some students who are struggling to find a niche on campus* » (Berger & Milem, 1999, p.658).

4.3 Synthèse des recherches empiriques

Nous pouvons voir que les études empiriques présentées ci-dessus ont généralement tenté d'améliorer l'explication des concepts clés du modèle de Tinto, à savoir l'intégration sociale et académique, à l'aide des perspectives théoriques nouvelles (e.g. Peterson, 1993). Il est intéressant de constater qu'une série d'études s'intéresse principalement à l'explication de **l'intégration sociale** (Berger & Braxton, 1998; Bray, Braxton, & Sullivan, 1999; Torres & Solberg, 2001). Par ailleurs, les résultats de certaines révisions du modèle de Tinto sont cohérents avec ceux de la méta-analyse de Braxton et ses collègues (1997), en démontrant que l'intégration sociale est plus déterminante que l'intégration académique dans la prédiction de l'engagement envers l'institution et la persévérance (Milem & Berger, 1997; Berger & Milem, 1999).

Les études empiriques basées sur les **attributs psychologiques** apportent une explication supplémentaire quant au développement de l'intégration académique et sociale. Nous pouvons constater que l'interprétation positive d'une situation favorise l'intégration sociale. Par ailleurs, plusieurs études montrent un impact positif du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intégration sociale (Peterson, 1993; Torres & Solberg, 2001), l'intégration académique

(Peterson, 1993) et les intentions de persévérance (Sandler, 2000 ; Torres & Solberg, 2001; Neuville et al., 2007), et rares sont celles qui constatent des liens négatifs (e.g.Sandler, 2000). L'addition de l'engagement de l'étudiant vis-à-vis de ses pairs et de celui vis-à-vis de ses enseignants constitue une autre contribution intéressante au modèle de Tinto. En s'inscrivant dans les théories psychologiques, la prise en compte de l'engagement de l'étudiant permet de comprendre que les perceptions des interactions (i.e. soutien social perçu) et comportements forment ensemble des sources de l'intégration sociale et académique.

Aucune des études empiriques n'a tenté d'inclure la perception de stress ou l'ajustement émotionnel comme source potentielle de l'intégration sociale. C'est à travers des stratégies de coping employées (Bray et al., 1999) ou d'évaluation des exigences académiques (Chemers et al., 2001) que l'impact d'une situation difficile a été mesuré. En outre, aucune étude empirique n'a analysé les liens réciproques entre l'intégration sociale et l'ajustement émotionnel, un concept riche qui mesure le stress perçu et la manière dont l'étudiant fait face aux difficultés.

En ce qui concerne les théories environnementales, un impact bénéfique de certains attributs organisationnels sur l'intégration sociale (Braxton & Brier, 1989 ; Berger & Braxton, 1998) et l'intégration académique (Braxton & Brier, 1989) a été constaté. L'inclusion de ces facteurs peut contribuer davantage à une meilleure compréhension de l'intégration sociale et de la persévérance.

5. Conclusion

*« It is always tempting to believe that one has invented the wheel,
when most studies may be more akin to polishing spokes »*

(Commentaire de Bean sur le modèle de Tinto, Bean, 1985, p.48)

Après avoir décrit dans le chapitre précédent la théorie de Tinto, qui domine largement la littérature sur la persévérance, nous avons vu dans ce chapitre que des théories alternatives existent dans la prédiction de la persévérance. L'étude de la persévérance à l'université a fait l'objet de nombreuses recherches dans des courants théoriques organisationnels et psychologiques suggérant que les facteurs individuels ou contextuels sont particulièrement déterminants dans la persévérance. Cependant, il nous semble que c'est avant tout l'interaction entre l'individu et son environnement qui déterminera la persévérance. L'impact

des expériences à l'université sur la décision de persévérance est souligné par la malléabilité des attributs psychologiques (Bean & Eaton, 2000) qui peuvent soit être renforcés soit être diminués en fonction des expériences vécues, du soutien perçu, etc. Avant de revenir sur les apports intéressants des théories environnementales et psychologiques, qui ne font que souligner la nécessité de compléter le modèle de Tinto (1975,1987), nous allons d'abord résumer les différences et similitudes entre le modèle de Tinto (1975) et ces perspectives quant aux théories alternatives.

Dans les différentes révisions de son propre modèle, Tinto a inclus le concept d'« engagement externes » (Tinto, 1987) et « la qualité des efforts de l'étudiant » (Tinto, 1997). Le premier concept fait clairement référence au modèle de Bean (1985), soulignant l'importance des facteurs environnementaux (i.e. obligations familiales, mariage, soutien familial, ...) et le deuxième concept semble proche du concept d'engagement, défini par Astin (1984) comme l'énergie physique et psychologique investie dans l'expérience académique (p.297). En incluant l'engagement dans son modèle, on peut voir que Tinto attribue un poids plus important aux comportements des étudiants, et pas seulement à leurs perceptions.

Outre les influences des théories alternatives sur l'évolution du modèle de Tinto, on peut observer que Tinto a également inspiré les théories environnementales. En soulignant que la persévérance résulte des interactions longitudinales entre l'étudiant et l'institution, Cabrera et ses collègues (1992) montrent que les théories de Tinto (1975) et de Bean (Bean & Metzner, 1985), incluent le rôle des caractéristiques individuelles et mettent en avant l'importance d'un sentiment de congruence entre l'étudiant et l'institution. De son côté, le modèle de Pascarella (1985) inclut des caractéristiques individuelles et souligne le rôle des interactions avec les pairs et les professeurs dans son modèle, adapté à la prédiction de la persévérance. Peu de similitudes peuvent être observées entre les théories psychologiques et celle de Tinto, à part celle qui souligne l'ajustement universitaire. Pour Tinto, ce sont l'ajustement social, l'ajustement académique et l'attachement à l'institution (ou l'engagement envers l'institution) qui comptent dans le processus de persévérance, tandis que les études empiriques sur l'ajustement universitaire y ajoutent systématiquement l'ajustement émotionnel, un concept faisant référence à la santé émotionnelle du sujet et sa capacité de gérer une situation stressante.

Malgré les nombreuses similitudes entre le modèle de Tinto et les théories environnementales dans leur structure, le modèle de Bean peut apporter des concepts théoriques intéressants dans le but de réviser le modèle de Tinto. Le soutien familial, une variable ayant peu d'importance dans le modèle de Tinto (1975), a des impacts majeurs sur

certaines facteurs clés du processus de persévérance tels que l'intégration sociale, l'engagement envers l'institution (Cabrera et al., 1993) et le sentiment d'efficacité personnelle (Torres & Solberg, 2001). La mise en avant de l'intention de persévérance (attitude) et son impact direct sur la décision de persévérance (un comportement) est une autre découverte majeure de Bean. Suite à ce postulat, de nombreuses études empiriques ont confirmé le lien entre les intentions de persévérance et la persévérance effective. Vu l'ampleur de ce facteur, nos travaux vont principalement se concentrer sur la compréhension des facteurs influençant l'intention de persévérance des étudiants. Les caractéristiques organisationnelles constituent le dernier apport de ces théories, car leur inclusion permet d'améliorer la compréhension du développement de l'intégration sociale et académique.

Les apports des théories psychologiques sont multiples et constituent une source principale pour compléter le modèle de Tinto. Tout d'abord, l'ajustement émotionnel, la perception de stress et des stratégies de coping semblent constituer des attributs et concepts psychologiques non négligeables suite à la transition à l'université. Les études empiriques montrent que la qualité de l'ajustement émotionnel et social détermineront fortement les chances de persévérance des étudiants, et certaines stratégies de coping influencent positivement l'intégration sociale (i.e. l'interprétation positive). Malgré l'importance de l'ajustement émotionnel dans le processus de persévérance, ce concept n'a pas encore été utilisé pour compléter le modèle de Tinto. En outre, peu d'études empiriques ont investigué le lien entre l'intégration sociale et l'ajustement émotionnel ou les processus émotionnels (Bean & Eaton, 2000), alors que la littérature indique que la présence d'un réseau social satisfaisant ou encore des amis proches peut faciliter la gestion du stress et favoriser le bien-être émotionnel et les processus émotionnels bénéfiques. En conséquence, nous pensons qu'une inclusion de l'ajustement émotionnel peut non seulement aider à comprendre pourquoi un étudiant décide d'abandonner, mais également éclaircir les liens potentiellement réciproques entre l'ajustement émotionnel et l'intégration sociale.

Le rôle important du sentiment d'efficacité personnelle dans la persévérance constitue un autre concept qui mérite d'être inclus dans le modèle de Tinto. En effet, en raison de sa malléabilité, et des impacts globalement positifs sur l'intégration académique (Peterson, 1993), l'intégration sociale (Peterson, 1993) et la gestion de stress (Torres & Solberg, 2001), une prise en compte du sentiment d'efficacité personnelle semble indispensable pour mieux comprendre les facteurs de persévérance et de réussite à l'université. Par ailleurs, ce concept permettra la mise en place de toute une série d'implications pratiques.

Le dernier apport des théories psychologiques concerne le concept d'engagement. Proches des stratégies de coping qualifiées d'approche, les mesures comportementales d'engagement peuvent enrichir le modèle de Tinto, principalement centré sur des mesures perceptives. La majorité des études empiriques évaluant le modèle de Tinto (Pascarella & Terenzini, 1980; Braxton & Brier, 1989) ont ciblé les mesures perceptives de l'intégration académique et sociale, tout en négligeant les composantes comportementales à l'origine de celles-ci, comme par exemple demander des questions à l'enseignant après le cours, boire un verre avec des amis,... Seules quelques rares études ont intégré des mesures comportementales et perceptives dans les échelles mesurant l'intégration académique et sociale (Pascarella & Chapman, 1983). Les études empiriques soutiennent cette inclusion des aspects comportementaux dans la compréhension de l'intégration sociale et académique.

Ce chapitre souligne la nécessité de compléter ou de réviser le modèle initial de Tinto à l'aide de perspectives théoriques complémentaires, afin de mieux comprendre les prédicteurs de l'intention de persévérance et de l'intégration sociale. Le manque d'explication de l'intégration sociale constituait une critique majeure adressée au modèle de Tinto.

Après avoir décrit dans ce chapitre les sources environnementales et psychologiques de l'intégration sociale en vue de répondre à une critique importante adressée au modèle initial de Tinto, nous allons, dans un dernier chapitre, cibler notre attention sur des sources d'intégration sociale de natures très différentes. Le chapitre 3 sera consacré au rôle des expériences en classe, notamment des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants, dans l'émergence de l'intégration sociale. Inspirée par le dernier modèle de Tinto (1997), nous espérons pouvoir déduire des implications pratiques pour les enseignants et souligner leur rôle « indirect » dans le processus de persévérance.

CHAPITRE 3

Les expériences en classe comme sources de l'intégration sociale

CHAPITRE 3

Les expériences en classe comme sources de l'intégration sociale

1. Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons vu que l'intégration sociale joue un rôle crucial dans le processus de persévérance. Dans le premier chapitre, les résultats de la méta-analyse de Braxton, Sullivan et Johnson (1997) ont soutenu l'importance de l'intégration sociale dans le processus de persévérance et soulignent que le modèle de Tinto est un cadre théorique adéquat pour étudier la persévérance. Cependant, les critiques du modèle de Tinto et un appel pour une révision surgissent. Face aux résultats mitigés concernant l'impact de l'intégration académique, Braxton et Lien (2000) ont questionné la viabilité de l'intégration académique comme prédicteur significatif de la persévérance et ont constaté que ce dernier, contrairement à son homologue l'intégration sociale, n'est pas essentiel. Par ailleurs, les sources de l'intégration sociale restent principalement dans l'ombre dans les validations empiriques du modèle de Tinto. Dans une tentative de révision du modèle de Tinto et de réponse à certaines critiques, les perspectives théoriques complémentaires ont été incluses dans le modèle de Tinto et dans la prédiction de la persévérance. En effet, la prise en compte des attributs environnementaux (e.g. Braxton & Brier, 1989 ; Berger & Braxton, 1998) ou psychologiques (e.g. Peterson, 1993 ; Bray, Braxton, & Sullivan, 1999) a permis de mieux comprendre les attributs essentiels dans le processus de persévérance ainsi que la manière dont les caractéristiques environnementales et psychologiques affectent l'intégration sociale de l'étudiant.

Le présent chapitre soulignera le rôle des expériences en classe et des pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants comme source importante de l'intégration sociale. Un intérêt accru pour « la classe » (« classroom » ou encore auditoire, lieu dans lequel les cours sont donnés) dans le processus de persévérance des études de l'enseignement universitaire apparaît vers la fin des années 90 et c'est Tinto (1997) qui indique que ce lieu

permet de créer un pont entre les besoins sociaux et académiques des étudiants. En favorisant les relations interpersonnelles positives entre les étudiants, un apprentissage actif ou une coopération, nous allons voir que certaines pratiques pédagogiques peuvent faciliter l'intégration sociale des étudiants, et affectent plutôt indirectement la décision de persévérance.

2. La classe comme lieu de rencontre

*« A friendship between two people can emerge
only when their paths cross in the first place:
they will have to « meet » before they can even « mate » »
(Duijn, Zeggelink, Huisman, & Wasseur, 2003, p.154).*

À la fin des années 1990 émerge l'intérêt pour le lieu de la classe. Selon Tinto, l'intégration sociale peut trouver ses racines dans les expériences en classe. *« If social integration is to occur, it must occur in the classroom »* (Tinto, 1997, p.599). Par là, l'auteur souligne que la classe est le lieu où la plupart des étudiants se croisent et interagissent pour la première fois. Ceci est particulièrement vrai pour les étudiants, qui ne vivent pas sur le campus. *« Le fait que les étudiants puissent vraiment se rencontrer n'est possible que si des opportunités de rencontre existent, comme par exemple, en partageant des logements, la même école, un environnement de travail ou encore, si leurs réseaux sociaux se croisent (Fehr, 1996) »* (Duijn et al., 2003, p.154).

Dans ses travaux, Tinto a toujours souligné le rôle des interactions avec les pairs comme précurseurs de l'intégration sociale. En 1997, il met davantage en lumière l'impact bénéfique des relations avec les collègues de classe (les pairs avec qui l'étudiant partage les cours). En effet, en classe, les étudiants peuvent satisfaire les besoins sociaux (e.g. être en relation, rencontrer d'autres étudiants) et les besoins académiques (e.g. apprendre, comprendre la matière enseignée) simultanément, sans devoir sacrifier l'un pour satisfaire l'autre. Les contacts noués en classe peuvent s'étendre au-delà des quatre murs de la classe, ce qui facilite l'intégration dans des communautés sociales à l'université. Ainsi, la classe crée un pont entre le système académique et le système social.

Pour faciliter les interactions sociales entre les étudiants, Tinto (1997) préconise la mise en place de l'apprentissage collaboratif. Un enseignant qui encourage les étudiants à travailler

ensemble, encourage à la fois l'engagement académique et social des étudiants (Tinto, Goodsell & Russo, 1993) ce qui, à son tour, influence positivement l'intégration sociale et académique. « Learning better together » devient le leitmotiv de Tinto (1997), qui propose un modèle théorique reliant les expériences en classe, l'apprentissage, et la persévérance.

D'autres chercheurs se sont également intéressés aux expériences en classe et à l'importance des pratiques pédagogiques efficaces pour favoriser la persévérance et l'engagement des étudiants. Dans leur étude, Cartier et Langevin (2001) ont tenté d'identifier « les aspects dont l'étudiant a besoin pour s'engager et persévérer dans ses études » (p.357). En référence au modèle de Weinstein, Husman et Dierking (2000), les auteurs ont suggéré que certaines composantes du contexte d'apprentissage ont une grande influence sur l'engagement et la persévérance des étudiants. Les quatre composantes sont : « les activités d'apprentissage, les perceptions et les attentes des enseignants, les ressources disponibles, et le contexte social de support » (Cartier & Langevin, 2001, p.357).

Nous allons voir dans la section suivante la manière dont les expériences en classe influencent l'intégration sociale, en mettant l'accent sur le rôle des pratiques pédagogiques actives et coopératives. Ces pratiques ont des buts multiples : favoriser les interactions sociales entre étudiants, engager les étudiants dans un apprentissage actif de la matière, faciliter le développement cognitif des étudiants. L'étude des pratiques pédagogiques efficaces pour l'apprentissage et le développement cognitifs des étudiants a pendant longtemps été l'objectif des chercheurs. En 1987, Chickering et Gamson ont suggéré sept principes pour un enseignement universitaire de qualité. Ces principes sont : (a) encourager les contacts entre les enseignants et les étudiants, (b) encourager la coopération entre étudiants, (c) encourager l'apprentissage actif, (d) donner un feedback aux étudiants, (e) favoriser le « time on task », défini comme la clarté des instructions, l'organisation et la préparation des cours, (f) favoriser les attentes académiques élevées, et (g) respecter les différents talents et manières d'apprendre.

Par la suite, nous allons voir quels sont les « ingrédients » importants en classe pour favoriser l'intégration sociale, et par là, la persévérance des étudiants à l'université.

3. Aperçu des pratiques de classe favorisant l'intégration sociale à l'université

3.1 Introduction

« It is vital for students to have peer support and to be active learners, not only so that more students learn the material, but so that they get to know other students in class and build a sense of community that centers on the academic side of the school »

(Smith, Johnson, & Johnson, 1992, p.47).

Nous allons maintenant décrire la manière dont les expériences en classe peuvent avoir une influence positive sur l'intégration sociale. Dans un premier temps, l'importance de la perception de **soutien social des pairs** est mise en avant, et les relations proches avec les pairs sont plus importantes que les relations aux corps académiques. Pour certains, la perception de soutien social se base sur la qualité des relations sociales qu'un individu a avec la personne concernée. Comment favoriser les interactions en classe et un contexte social de soutien ? Même si le lieu de la classe permet un croisement des étudiants, se rencontrer en classe ne suffit pas. Les cours sont souvent donnés dans des grandes classes/auditoires passifs, anonymes où l'étudiant se trouve noyé dans la masse (Tinto, 1993; Vanpee, Godin, & Lebrun, 2008).

Nous allons voir la manière dont les **pédagogies actives**, encourageant la participation active de l'étudiant en classe ou dans un travail en petit groupe, constituent un moyen efficace d'agir sur la qualité des interactions en classe et le développement des contacts. La coopération est également un excellent moyen de favoriser le soutien mutuel et une participation active des étudiants. Dans ce contexte d'apprentissage, les étudiants sont interdépendants et la réussite de chacun mène à la réussite du groupe. Par conséquent, la participation active et les comportements « d'aide » sont le moteur de ce type d'apprentissage.

3.2 Favoriser un contexte social de soutien

3.2.1 Définition du soutien social

Selon Hobfoll et Vaux (1993), la perception de soutien social est la perception qu'a une personne de la disponibilité du soutien d'autrui (i.e. amis et famille) et qui saisit la nature

complexe du soutien social, incluant à la fois l'histoire de la relation (« history of the relationship ») avec la personne qui offre le soutien et le contexte environnemental. Barrera, Sandier et Ramsay (1981) ont proposé quatre types de soutien que peuvent offrir des amis et la famille : guidance et feedback (e.g. conseil et instruction), soutien non-directif (e.g. confiance et intimité), les interactions sociales positives (e.g. passer du temps avec les amis et la famille), et une assistance concrète (e.g. argent et refuge). Gottlieb (1978) propose également quatre catégories de soutien social: soutien émotionnel (e.g. valorisation, prendre soin), soutien instrumental (e.g. assistance financière, ressources matérielles, proposition des services), soutien informationnel (e.g. conseils et suggestions), un accompagnement social (faisant référence au soutien obtenu à travers la participation dans des activités sociales avec d'autres personnes). En référence à Gottlieb (1987), Sullivan (1994) indique que « les interactions sociales peuvent fournir un soutien important par la joie procurée à partager du temps ensemble et des situations mutuellement satisfaisantes » (p. 87).

De nombreuses études sur le soutien social existent dans des domaines très variés, allant de la médecine à l'étude de la persévérance à l'université. Le besoin de soutien social semble être un besoin tout à fait naturel, mais semble accru dans une phase de changement et de transition dans la vie d'un individu. « *According to developmental research, peer relationships serve a positive function in children's, adolescents', and adults' lives. We expected that peer relationships would also benefit emerging adults as they transit into college* » (Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008). Comme nous l'avons vu, la transition à l'université implique des changements importants dans la vie des étudiants et la perception d'un niveau de soutien social adéquat facilitera l'adaptation à un événement stressant par l'utilisation des relations sociales « soutenantes » comme une ressource de coping (Cohen & Wills, 1985).

Les études sur la persévérance et l'ajustement à l'université démontrent l'importance des relations aux pairs et de la perception du soutien social des pairs. Selon Astin (1993), le groupe de pairs et les relations avec les enseignants sont des sources d'influence importantes du développement durant les premières années à l'université. Certains chercheurs ont suggéré que les facteurs de soutien social, telles que les interactions entre étudiants et avec les enseignants, peuvent être centraux dans la satisfaction académique et le développement (Astin, 1993).

Face à l'importance des relations interpersonnelles avec les pairs, beaucoup d'étudiants s'inquiètent quant à la création de nouvelles amitiés à l'université (Tinto, 1987) et sont

anxieux de ne pas trouver des amis proches (Upcraft & Garner, 1989). C'est ici que le lieu de la classe devient crucial. Il existe en effet des pratiques pédagogiques qui peuvent favoriser des interactions sociales entre étudiants en classe, et par là, favoriser le développement des relations sociales de qualité et offrant un soutien social indispensable lors de la transition à l'université. Dans la suite de ce chapitre, nous allons décrire le rôle des pratiques pédagogiques actives et coopératives dans la création des relations sociales de qualité.

3.2.2 Importance du soutien social des pairs

Dans le chapitre précédent, l'étude de Berger et Milem (1999) nous a montré dans quelle mesure la perception de soutien social des pairs influence fortement l'intégration sociale ($b = .34, p < .000$) et, dans une moindre mesure, l'intégration académique ($b = .09, p < .000$). Un impact positif de la perception du soutien social des pairs sur l'ajustement social est également partagé par des études plus récentes (Friedlander, Shupak, & Cribbie, 2007; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008).

Swenson et ses collègues (2008) ont étudié l'impact des relations proches avec des pairs sur l'ajustement à l'université (i.e. social, académique, émotionnel et attachement) auprès de 271 étudiants entrant dans deux universités résidentielles. La particularité de leur étude concerne la distinction entre les amitiés créées avant et après la transition à l'université (« high school peer relationships » vs. « college friends »). Les résultats indiquent que des relations proches avec des amis de l'enseignement secondaire sont bénéfiques dans les toutes premières semaines à l'université, mais que des relations proches avec un autre étudiant à l'université sont indispensables pour l'ajustement à l'université vers la fin du premier semestre. La création des relations proches avec d'autres étudiants et la perception du soutien social auprès des pairs est donc une priorité pour faciliter l'ajustement social et la persévérance des étudiants en première année à l'université.

A côté des études ciblées sur le soutien social des pairs, on trouve fréquemment l'analyse de deux autres sources de soutien dans l'étude de l'ajustement à l'université : **la famille et le corps académique**. Holahan, Valentier et Moos (1994) ont constaté un impact puissant du soutien des parents sur l'ajustement émotionnel. Les étudiants qui rapportaient des niveaux plus élevés de soutien parental étaient mieux ajustés (i.e. bien-être et bonheur) et présentent moins de détresse (i.e. moins de dépression et d'anxiété). Larose et Boivin (1998) démontrent que l'attachement familial influence favorablement l'ajustement psycho-social des étudiants entrant à l'université. Même si un impact significatif du soutien de la famille a été montré

dans de nombreuses études, certaines études investiguant différentes sources de soutien simultanément affirment **une supériorité des relations aux pairs** par rapport aux autres sources de soutien. Bank, Slavings et Biddle (1990) ont comparé l'impact de trois types d'influence sur la persévérance à l'université : les pairs, le corps académique, et les parents. En accord avec les études qui soulignent l'importance des pairs (e.g. Tinto, 1975 ; Bean, 1980 ; Pascarella & Terenzini, 1979), les auteurs constatent que les pairs et les parents ont une influence plus importante que le corps académique sur la persévérance des étudiants. « *We found faculty members to be less influential than were peers and parents* » (Bank et al., 1990, p.222). Berger et Milem (1999) indiquent des impacts positifs du soutien des pairs et de l'engagement envers les pairs, mais indique certains effets négatifs du soutien perçu des enseignants et de l'engagement envers les enseignants. Premièrement, un impact négatif du soutien perçu des enseignants sur l'engagement envers les pairs a été constaté. Deuxièmement, l'engagement avec l'enseignant avait un impact positif sur la perception de soutien social de l'enseignant ($b = .19, p < .000$), mais un impact négatif sur la perception du soutien des pairs ($b = -.12, p < .01$). Troisièmement, l'engagement envers les enseignants était négativement lié à l'intégration sociale, mais positivement à l'intégration académique. Duchesne et ses collègues (Duchesne, Ratelle, Larose, & Guay, 2007) ont comparé l'impact des relations aux parents et aux enseignants sur l'ajustement émotionnel et académique de 498 étudiants en sciences. Les auteurs suggèrent que les différences constatées au niveau de l'ajustement émotionnel et académique dépendent de la qualité des relations avec les parents, mais pas avec l'enseignant. Friedlander et ses collègues (2007) ont examiné les effets du stress, du soutien social et de l'estime de soi sur l'ajustement à l'université et montrent que c'est le soutien des amis qui était plus important que celui de la famille pour prédire l'ajustement à l'université. « *From the fall to winter semesters, increased social support from friends, but not from family, predicted improved adjustment* » (Friedlander et al., 2007, p.259).

Duchesne et Larose (2000) se sont intéressés aux relations interpersonnelles entre l'étudiant et le corps académique et ont analysé l'impact d'une forme spécifique de soutien social sur l'ajustement à l'université. Les auteurs ont évalué l'impact d'un programme de tutorat « maître-élève » organisé durant la première session d'étude dans trois collèges francophones du Québec. 148 adolescents ont participé à l'étude et étaient encadrés par un ensemble de 16 tuteurs (âge moyen = 41,90 ans) durant dix séances individuelles. Ce programme avait comme première fonction de « répondre aux besoins spécifiques des nouveaux arrivants au collège. Les rencontres portent généralement sur des aspects scolaires (gestion du temps,

méthodes d'études, choix de cours, etc.) et personnels (situations familiales, amoureuses, financières, etc.) » (Duchesne & Larose, 2000, p.578). Cette forme de soutien avait seulement un impact sur l'ajustement académique des étudiants, à travers la mise en place d'un climat relationnel chaleureux entre le tuteur et l'élève. Ici, le climat chaleureux était mesuré à travers la perception des comportements du tuteur tels que l'écoute active, la compréhension des problèmes et des inquiétudes (dimension « sensibilité »). Ce résultat rejoint l'étude de Milem et Berger (1997) qui ont montré que l'engagement et le soutien de l'enseignant avaient un impact positif sur l'intégration académique des étudiants.

3.3 Favoriser l'apprentissage actif en classe

L'apprentissage actif en classe joue également un rôle important dans l'intégration sociale des étudiants. L'apprentissage actif fait partie des sept principes « of good practice for undergraduate students » mentionnés antérieurement par Chickering et Gamson (1987). Bonwell et Eison (1991) définissent l'apprentissage actif comme toute activité en classe qui « engage les étudiants à faire des choses et à réfléchir sur les choses qu'ils sont en train de faire » (p. 2). Selon Vanpee, Godin et Lebrun (2008), il s'agit de « proposer aux étudiants des activités d'apprentissage leur permettant un rôle actif, de mettre en place des conditions permettant à l'étudiant d'activer, de révéler et d'évaluer la viabilité de leurs connaissances antérieures » (p.37).

Hélas, la plupart des cours et des classes ne stimulent pas l'engagement de l'étudiant en classe (Tinto, 1997). Selon Tinto, alors que l'implication et les interactions en classe sont importantes, la plupart des classes sont « loin de susciter cet engagement » (Tinto, 1997, p.601). En Belgique, la situation est semblable. La plupart des cours en première année à l'université sont donnés en grand auditoire, ce qui comporte une série de difficultés telles que le manque d'interaction, l'anonymat, la passivité des étudiants (Vanpee et al., 2008). « L'activité de l'enseignant est souvent réduite à la simple lecture soutenue par la présentation des contenus à l'aide d'un rétroprojecteur ; il arrive même que l'activité de l'enseignant se limite à la simple lecture du syllabus (notes du cours) distribué aux étudiants » (Vanpee et al., 2008, p.34). Dans un tel contexte, il est difficile pour un étudiant d'entrer en relation avec ses pairs ou avec l'enseignant, p.ex. l'étudiant n'ose pas intervenir durant les cours (Vanpee et al., 2008). De telles conditions semblent donc rendre une intégration sociale difficile pour les étudiants arrivant à l'université.

A présent, nous allons décrire différentes méthodes d'apprentissage actif ou de pédagogie active avant de terminer par deux études ayant étudié leur impact sur l'intégration sociale et la persévérance des étudiants.

Pour favoriser l'apprentissage actif en classe, différentes pratiques ou méthodes existent. Braxton, Milem et Sullivan (2000) décrivent la discussion, le type de questions posées par l'enseignant aux étudiants en classe, les jeux de rôle et l'apprentissage coopératif comme étant des formes différentes de l'apprentissage actif. Sous le nom de pédagogies actives, plusieurs méthodes d'apprentissage actives sont pratiquées dans l'enseignement supérieur (Frenay, Raucen, & Wouters, 2006) : l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage collaboratif, la méthode des cas, l'enseignement par la discussion, la pédagogie du projet ou l'apprentissage par projet et le jeu de rôle. Certaines de ces méthodes (e.g. l'apprentissage collaboratif, l'enseignement par discussion, et l'apprentissage par problème) encouragent particulièrement les interactions sociales entre étudiants et le travail en petits groupes.

Les cours favorisant l'apprentissage actif facilitent la création des amitiés et le développement d'un réseau social des pairs de plusieurs manières. Premièrement, les interactions sociales entre étudiants sont encouragées en classe. Deuxièmement, la participation fréquente dans des cours faisant recours aux méthodes d'apprentissage actif permet aux étudiants d'avoir plus de temps disponible après les cours, pour participer dans les communautés sociales et des activités sociales extra-académiques (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000). Ces étudiants pensent devoir passer moins de temps à l'étude en dehors de la classe, contrairement aux étudiants qui n'ont pas la possibilité de participer dans des cours actifs. Ces derniers risquent davantage de se sentir isolé. « Ainsi, les pratiques d'apprentissage actif peuvent directement influencer l'intégration sociale, l'engagement envers l'institution et la décision de persévérance » (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000, p.581).

Dans une étude auprès de 718 étudiants entrant dans une université privée, sélective, et résidentielle, Braxton, Milem et Sullivan (2000) ont analysé l'impact de quatre méthodes d'apprentissage actif : les discussions en classe (*class discussions*), la perception des questions posées par l'enseignant aux examens (*knowledge level exam questions*), le travail en groupe (*group work*), et la fréquence avec laquelle l'enseignant pose des questions nécessitant une réflexion profonde sur le contenu du cours (*Higher order thinking activities*). Les résultats soulignent particulièrement le rôle des discussions en classe. L'intégration sociale est positivement et directement influencée par les discussions en classe ($b = .21^{***}$) et par la perception des questions de réflexion ($b = .05^{***}$), et ces deux méthodes actives influencent

indirectement l'engagement envers l'institution et l'intention de persévérance (e.g. discussion en classe : $b = .22^{***}$ et $b = .19^{***}$). Par ailleurs, cette étude confirme l'impact important de l'intégration sociale sur l'intention de persévérance, mais ne met pas en évidence un impact significatif du travail de groupe, probablement dû à une erreur méthodologique.

L'apprentissage actif semble être une piste intéressante. « L'utilisation que font les enseignants de l'apprentissage actif constitue une autre source possible d'influence sur le processus de décrochage de l'étudiant et de son intégration en particulier » (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000, p.582).

Récemment, Braxton, Jones, Hirschy et Hartley (2008), ont tenté de répliquer l'étude de Braxton, Milem et Sullivan (2000) en prédisant l'impact de l'apprentissage actif (une mesure agrégée, composée de plusieurs méthodes actives) sur l'intégration sociale, l'engagement envers l'institution, et la persévérance effective. En prédisant la persévérance effective plutôt que l'intention de persévérance, et en s'intéressant aux étudiants issus de huit universités différentes (affiliées à une religion, résidentielles, et privées), les auteurs ont tenté de généraliser leurs résultats quant aux impacts de l'apprentissage actif. Par ailleurs, cette étude s'intéresse également à une autre source d'intégration sociale, à savoir la perception des étudiants quant à l'engagement de l'institution pour leur bien-être (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004). Contrairement à l'étude de Braxton et ses collègues en 2000, les résultats ici n'indiquent aucune relation significative entre l'apprentissage actif et le niveau d'intégration sociale. Braxton et ses collègues (2008) supposent que les effets de l'apprentissage actif sont modérés par l'impact direct de l'engagement de l'université quant au bien-être des étudiants.

3.4 Encourager la coopération entre étudiants

« We Sink Or Swim Together »

(Johnson, Johnson, & Smith, 1991, p.6)

3.4.1. Définition de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est défini comme « l'utilisation des groupes restreints pour que les étudiants puissent travailler ensemble afin de maximiser leur propre apprentissage et celui des autres » (Johnson, Johnson, & Smith, 1991). Par ailleurs, les étudiants poursuivent des

but communs et la réussite de tous les membres du groupe est visée : ce qui est bénéfique pour un étudiant est bénéfique pour le groupe.

L'apprentissage coopératif constitue une forme spécifique de l'apprentissage actif (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000) et représente une forme particulièrement structurée de l'apprentissage collaboratif (Smith & MacGregor, 1992). Braxton, Milem et Sullivan (2000) considèrent l'apprentissage coopératif comme un cas particulier de l'apprentissage actif car il implique l'utilisation des groupes d'étudiants restreints qui travaillent ensemble avec l'objectif de maximiser leur propre apprentissage et celui des autres.

Les chercheurs dans le domaine de l'apprentissage coopératif soutiennent que l'interdépendance est une condition indispensable de l'apprentissage coopératif (e.g. Johnson, Johnson, & Smith, 1991 ; Johnson, Johnson, & Smith, 2007). « Les étudiants doivent comprendre qu'ils sont liés à leurs collègues de façon telle qu'un d'entre eux ne peut réussir à moins que les autres membres du groupe ne réussissent et vice versa » (Smith, Sheppard, Johnson, & Johnson, 2005, p. 91). La poursuite d'un but commun, la volonté de réussite de tous les membres du groupe sont d'autres éléments essentiels de ce type d'apprentissage.

David et Roger Johnson de l'université de Minnesota font partie des pionniers de l'apprentissage coopératif et ont consacré des années de recherche et d'analyse à clarifier dans quelles conditions l'apprentissage coopératif favorise la réussite (achievement), l'ajustement psychologique, l'estime de soi et les interactions entre pairs.

Avant de détailler les conditions favorables de l'apprentissage coopératif et son impact sur les interactions sociales et l'intégration sociale, nous allons donner un aperçu des théories qui se trouvent à l'origine de l'apprentissage coopératif.

3.4.2 Les fondements théoriques de l'apprentissage coopératif

Dans leur article, Johnson et Johnson (2002) expliquent clairement les sources théoriques de l'apprentissage coopératif et soulignent que la puissance de cette pratique pédagogique se trouve dans les relations réciproques entre la théorie, la recherche et la pratique. Trois sources théoriques sont à l'origine de l'apprentissage coopératif : la théorie de l'interdépendance sociale, la théorie cognitivo-développementale, et la théorie comportementale. Les trois perspectives théoriques se distinguent en fonction de l'accent mis sur l'individu. Dans un cas, on s'intéresse principalement à l'aspect relationnel et à ce qui se passe entre individus (e.g. interdépendance positive), alors que dans l'autre cas, on se centre davantage sur l'individu (e.g. la théorie de la controverse, le conflit cognitif, le développement cognitif).

La **théorie de l'interdépendance sociale** (Deutsch, 1949 ; Lewin, 1935) postule que la structure de l'interdépendance déterminera la manière dont les individus interagissent, ce qui influencera d'autres résultats. « *Social interdependence exists when the outcomes of individuals are affected by each other's actions* » (Johnson & Johnson, 1989 in Johnson & Johnson, 2005, p.287). Il existe deux types d'interdépendance sociale (Johnson & Johnson, 2005) : l'interdépendance positive et l'interdépendance négative. La coopération est issue d'une *interdépendance positive* entre les buts de chaque individu. Lorsque les étudiants s'aperçoivent qu'ils peuvent seulement atteindre leurs buts lorsque les autres membres du groupe atteignent également leurs buts, les individus s'encouragent mutuellement et tentent de faciliter les efforts d'apprentissage des autres membres du groupe (Smith et al., 2005). Ainsi, l'interdépendance positive résulte dans des interactions de type « *promotive*⁹ ». La compétition résulte d'une interdépendance négative entre les étudiants. Ici, les étudiants se rendent compte que les buts des individus sont négativement corrélés. « *When one person achieves his or her goal, all others with whom he or she is competitively linked fail to achieve their goals* » (Johnson & Johnson, 2002, p.120). Par conséquent, *l'interdépendance négative* résulte dans les interactions dites « opposées » où individus tentent de décourager et d'entraver les efforts des autres étudiants dans l'atteinte de leur but. Quand une situation est structurée de manière individuelle, aucune corrélation entre les buts des individus n'existe. Chaque individu perçoit qu'il peut atteindre son but, peu importe si les autres individus atteignent ou non leurs buts (Johnson & Johnson, 2002). Dans cette condition, *aucune interdépendance* et aucune interaction entre étudiants n'existe.

La **théorie cognitivo-développementale** suppose que la coopération est une condition importante pour favoriser le développement cognitif, en raison de la nécessité de coordonner des perspectives différentes en travaillant ensemble. D'un point de vue *cognitif*, l'apprentissage coopératif implique le « modeling, coaching, and scaffolding » des cadres conceptuels pour pouvoir comprendre l'information à apprendre. Les apprenants coopératifs répètent et restructurent cognitivement l'information obtenue afin de pouvoir la retenir et ils tentent de l'incorporer dans les structures cognitives existantes. Par ailleurs, la *théorie de la controverse* postule que la confrontation des points de vue opposés peut provoquer l'incertitude ou un conflit conceptuel chez les étudiants. La perception du conflit cognitif peut motiver l'étudiant à revoir ses propres connaissances et à chercher davantage d'information, ce qui peut résulter en une conclusion affinée et mûrement réfléchie (Johnson & Johnson,

⁹ Terme anglais traduit ici par « constructives, qui poussent à aller plus loin »

2002). Lorsque les apprenants se voient confrontés à d'autres apprenants qui défendent des points de vue différents par rapport à un même problème, un conflit socio-cognitif peut s'avérer bénéfique pour l'apprentissage et le développement cognitif (Buchs, Butera, Mugny, & Darnon, 2004).

La troisième source théorique de l'apprentissage coopératif est la théorie de **l'apprentissage comportemental**. Cette théorie défend globalement l'idée que les efforts coopératifs se manifestent en fonction d'une motivation extrinsèque pour obtenir les bénéfices liées à la coopération, dans ce cas le but commun est poursuivi par les étudiants.

3.4.3 Les caractéristiques essentielles de l'apprentissage coopératif

« *Whenever two individuals interact, the potential for cooperation exists. Cooperation, however, will only develop under a certain set of conditions* » (Johnson & Johnson, 2002, p.124). Cinq conditions permettant l'émergence d'un véritable travail coopératif ont été identifiées par Johnson et Johnson (1989) en référence à la théorie d'interdépendance sociale : l'interdépendance positive, la responsabilité personnelle, les interactions constructives, les compétences sociales et l'analyse du processus de travail en groupe (Johnson & Johnson, 1989).

L'interdépendance positive se situe au cœur des efforts coopératifs et peut être mise en place par l'enseignant en constituant des buts mutuels, des récompenses liées à la performance de l'ensemble du groupe, le partage des ressources ou la distribution de rôles spécifiques. Une interdépendance des buts est indispensable pour créer une situation de coopération. Une interdépendance des moyens inclut l'interdépendance des ressources, des rôles ou des tâches (Johnson & Johnson, 2002).

L'évaluation individuelle est le deuxième élément de base et fait référence à l'évaluation de la qualité et de la quantité des contributions de chaque individu au sein du groupe coopératif, et à la remise des résultats aux groupes (Johnson & Johnson, 1989). Cette évaluation responsabilise l'individu dans la réalisation de sa partie du travail et encourage la facilitation du travail des autres. « *The purpose of cooperative learning is to make each member a stronger individual* » (Johnson & Johnson, 2002, p.124).

Le troisième élément de base est *l'interaction face-à-face*. Les membres d'un groupe favorisent la « productivité » de chaque membre en aidant, en partageant, et en encourageant les efforts des autres. Les explications, discussions et le partage des connaissances font partie intégrale des efforts coopératifs (Johnson & Johnson, 1989).

Les *compétences sociales*. Un groupe coopératif ne peut fonctionner efficacement si les membres ne disposent pas des compétences sociales nécessaires. Parmi les compétences se trouvent la prise de décision, la création d'une relation de confiance, la communication, et la gestion des conflits (Johnson & Johnson, 1989).

Analyse du processus de travail. Pour terminer, les groupes coopératifs ont besoin de temps pour discuter du fonctionnement de leur travail en groupe. En réfléchissant sur les difficultés ressenties, les étudiants peuvent tenter d'améliorer les futures coopérations. Par ailleurs, les enseignants peuvent également surveiller le travail réalisé et donner un feedback aux étudiants concernant leur fonctionnement.

3.4.4 Impact de l'apprentissage coopératif

Selon Johnson et Johnson (2002), les différentes variables dépendantes examinées dans les études sur l'interdépendance sociale ou l'apprentissage coopératif depuis 110 ans peuvent être résumées dans trois grandes catégories: les efforts fournis pour réussir une tâche, les relations sociales positives, et la santé psychologique.

Concernant les relations sociales positives, les auteurs indiquent que l'apprentissage coopératif favorise une appréciation réciproque entre étudiants, comparé à l'apprentissage compétitif ou l'apprentissage individuel. Par ailleurs, les auteurs montrent que les étudiants travaillant coopérativement perçoivent plus de soutien social (d'ordre personnel et académique) de la part de leurs pairs et de l'enseignant que les étudiants travaillant de manière compétitive ou individuelle. « *Within cooperative learning groups students discuss the material to be learned, help and assist each other to understand it, and encourage each other to work hard* » (Johnson & Johnson, 2002, p.123).

En cohérence avec les affirmations de Tinto (1997), Johnson et Johnson suggèrent en 2002 que la promotion des relations sociales durant les activités coopératives favorise l'intégration sociale et l'attachement envers l'institution. « *The positive interpersonal relationships fostered by cooperative experiences may increase social pressure to learn and achieve, adjust to new relationships and become socially integrated into campus life (...), increase commitment to other students, and increase congruence between attending the university and relationship goals* » (p.126). En 2005, Johnson et Johnson indiquent que les relations sociales positives suscitées par des efforts coopératifs sont également associés avec une diminution de

l'abandon, plus d'efforts pour atteindre ses buts, une plus grande persévérance face aux obstacles rencontrés et une plus grande motivation à apprendre (p.310).

L'apprentissage coopératif a également des effets bénéfiques sur les efforts fournis par les étudiants pour atteindre le but poursuivi. En comparant de nombreuses études traitant l'apprentissage coopératif, compétitif et individuel, Johnson et Johnson (2002) indiquent que les étudiants coopératifs présentent notamment une meilleure performance, une meilleure rétention des connaissances apprises, des compétences adéquates pour résoudre les problèmes, et une meilleure volonté de persévérer face aux difficultés rencontrées. Dans de nombreux travaux, Céline Buchs et ses associés (Buchs & Butera, 2001) ont tenté de comprendre comment les interactions suscitées dans le travail coopératif suscitent des bénéfices cognitifs et affectant l'apprentissage des étudiants.

Au niveau de la santé psychologique, l'apprentissage coopératif est associé à une série d'effets bénéfiques à travers tous les âges (Johnson et Johnson, 1989), et Johnson et Johnson (2002) suggèrent qu'une meilleure santé psychologique aura des effets bénéfiques pour les étudiants à l'université, « comme par exemple une augmentation de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et de la qualité de l'ajustement psychologique » (p.123). Par ailleurs, les efforts coopératifs favorisent l'auto-acceptation (Johnson & Johnson, 2005), ce qui implique notamment qu'un individu « à la perception qu'il est connu, accepté et apprécié » (p.312) et « s'évalue favorablement en se comparant aux autres » (p.312).

Pour terminer la description des nombreux effets de l'apprentissage coopératif, notons que Johnson et Johnson (2002) soulignent l'impact favorable de l'apprentissage coopératif sur les **attitudes positives vis-à-vis de l'expérience universitaire**, ce qui par conséquent favorise la persévérance académique. « *The more positive students' attitudes toward their university experience, the more likely they are to stay in the university and participate fully in university life* » (p.123).

3.5 Eviter la compétition, mais promouvoir les conflits constructifs

3.5.1 La compétition et les conflits

En situation de compétition, ou d'interdépendance négative, les étudiants tentent de décourager les autres étudiants dans l'atteinte de leurs buts (Johnson & Johnson, 2002). Ici, les étudiants ne travaillent pas ensemble, et l'échec d'un étudiant est bénéfique pour un autre. « *I Swim, You Sink; I Sink, You Swim* » (Johnson, Johnson, & Smith, 1991, p.6) décrit particulièrement bien la dynamique au sein d'un contexte compétitif.

Il est souvent assumé que les étudiants dans des situations compétitives et conflictuelles ont plus de difficultés à créer des relations interpersonnelles. En situation de compétition, les étudiants perçoivent généralement moins de soutien social que ceux qui coopèrent et ont moins d'affinités avec d'autres étudiants (Johnson & Johnson, 2002). Par ailleurs, ces étudiants présentent des performances académiques plus faibles, et ils ont plus de chances de développer des pathologies psychologiques (Johnson & Johnson, 2002, 2005) que les étudiants coopératifs. Dans une situation compétitive, l'estime de soi des étudiants dépend davantage du fait de « gagner ou de perdre » (Johnson & Johnson, 2005, p.312) et les étudiants ont tendance à élaborer des stratégies défensives (Johnson & Johnson, 2005). « Lorsqu'on vise à atteindre des buts compétitifs, les individus ont tendance à activer les stratégies auto-protectrices telles que la protection de l'amour-propre (self-worth), le « self-handicapping »¹⁰, et un pessimisme défensif » (p.322). Ces stratégies défensives ont comme but principal d'éviter que l'étudiant sera perçu comme incompetent. L'étudiant a tendance à expliquer un échec/perte par des facteurs plutôt instables, tels qu'un manque d'engagement et d'effort ou des attentes irréalistes (Johnson & Johnson, 2005). Ces stratégies empêchent l'étudiant de réellement tirer profit des échanges cognitifs ou de la tâche d'apprentissage proposée. Lors d'une confrontation des points de vues dans un contexte compétitif, par exemple, l'étudiant a tendance à « rester sur ses positions initiales, tout en refusant l'intégration des propositions alternatives » (Buchs, Butera, Mugny, & Darnon, 2004, p.25).

En ce qui concerne les conflits, Johnson et Johnson (2009) mentionnent que toute une série d'auteurs les considèrent comme destructifs. Dans une étude récente, Swenson et ses collègues (Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008) soulignent des liens négatifs entre la perception de conflits entre étudiants et la qualité d'ajustement. Les auteurs suggèrent que ce

¹⁰ce concept identifie des stratégies employés par l'individu pour entraver sa propre performance et pour avoir une explication en cas d'échec (e.g. Johnson & Johnson, 1989 in Johnson & Johnson, 2005, p.309)

lien pourrait éventuellement s'expliquer par le fait que les étudiants ayant des relations conflictuelles se préoccupent moins de leur l'ajustement aux nouvelles demandes académiques, à la création des amitiés nouvelles et à l'attachement à l'université. Par ailleurs, les conflits avec d'autres étudiants diminuent la taille du réseau de soutien social, ce qui peut également être responsable un ajustement de moindre qualité.

3.5.2 Vers un conflit constructif...

Il est souvent assumé que les étudiants en situations compétitives et conflictuelles ont plus de difficultés à créer des relations interpersonnelles. « *Within controversy and debate there are elements of disagreement, argumentation, and rebuttal that could result in individuals' disliking each other and could create difficulties in establishing good relationships* » (Johnson & Johnson, 2009, p.47).

Cependant, les conflits d'ordre intellectuel peuvent être bénéfiques dans certaines conditions (Buchs, Butera, Mugny, & Darnon, 2004 ; Johnson & Johnson, 2009). L'engagement actif des étudiants, l'encouragement de la communication et du conflit, l'évitement de la compétition et du jugement de la compétence des autres étudiants figurent parmi les éléments essentiels. Johnson et Johnson (2009) présentent ce qui est probablement la compétence la plus difficile à maîtriser lors d'un conflit constructif avec d'autres étudiants : « *One of the most important skills of the group is to be able to disagree with each other's ideas while confirming each other's personal competence [...]. Disagreeing with others and, at the same time, imputing incompetence to them, tends to increase their commitment to their own ideas and their rejection of the opponent's information and reasoning* » (p. 43).

Le conflit constructif « existe lorsque l'idée, l'argument, ou la théorie d'une personne est incompatible avec celle d'une autre personne et que les deux personnes cherchent un accord » (Johnson & Johnson, 2009, p.38). Ce type de conflit implique souvent un conflit cognitif (i.e. les idées incompatibles existent simultanément dans l'esprit de l'apprenant (Johnson & Johnson, 2009). Nous avons déjà souligné que la survenue des points de vue opposés mène souvent à une remise en question des anciennes connaissances et à une élaboration des idées et théories innovatrices en tenant compte des différents points de vue. Par conséquent, le conflit constructif favorise l'apprentissage de l'étudiant.

A côté d'un impact favorable sur l'apprentissage, la créativité, la motivation à approfondir ses connaissances, Johnson et Johnson (2009) démontrent dans une méta-analyse récente que le conflit constructif influence positivement la perception de soutien social et les relations

positives entre étudiants. Comparé au débat, au « concurrence seeking », et aux efforts individuels, les étudiants en situation de conflit constructif présentent plus d'affinités avec les autres étudiants et une perception plus grande de soutien social. Comme le débat résulte d'une compétition (Buchs, Butera, Mugny, & Darnon, 2004) avec l'objectif est de déclarer un gagnant et un perdant, il s'agit d'un contexte d'apprentissage moins bénéfique que le conflit constructif (cfr. Johnson & Johnson, 2002 ; Johnson & Johnson, 2009). Néanmoins, les étudiants en situation de débat présentent plus d'affinités envers d'autres étudiants et une perception de soutien sociale plus grande que ceux travaillant individuellement.

3.6 Montrer des compétences d'enseignement efficaces

Jusqu'à présent, nous avons souligné l'importance des approches pédagogiques en classe tels que l'apprentissage actif ou coopératif. A côté de ces approches pédagogiques bien connues et étudiées par de nombreux chercheurs, on peut trouver des études qui ont mis en évidence des effets positifs de certaines compétences d'enseignement en classe (« faculty teaching skills ») sur l'intégration sociale des étudiants (Braxton, Bray, & Berger, 2000) et sur leur décision de persévérance (Braxton, Bray, & Berger, 2000; Pascarella, Seiffert, & Whitt, & 2008).

En s'inspirant du modèle théorique de Tinto (1975), Braxton, Bray et Berger (2000) ont supposé que les compétences d'enseignement en classe telles que la préparation, l'organisation de l'enseignant (e.g. utilisation efficace de l'heure de cours, présentation de la matière, préparation des cours) et la clarté de ses consignes (e.g. présentation des explications claires, proposition d'exemples pour illustrer des éléments difficiles de la matière, proposition de conseils pour mieux apprendre la matière enseignée au cours,...) favorisent l'intégration sociale des étudiants et, par là, l'intention de persévérance. Les résultats d'une étude réalisée auprès de 700 étudiants entrant à l'université confirment ces hypothèses. Etre face à des enseignants organisés et préparés, fournissant des consignes claires en classe, influence directement l'intégration sociale, et indirectement l'engagement envers l'institution et les intentions de persévérance des étudiants. Voici une explication avancée par les auteurs concernant le lien entre la perception des compétences d'enseignement favorables et l'intégration sociale: « *These students may have more time out-of-class to spend in social interaction because they have to spend less time understanding what is expected of them in class* » (Braxton, Bray, & Berger, 2000). Au contraire, les étudiants qui estiment que les

enseignants affichent des compétences insuffisantes devront consacrer plus de temps et d'énergie pour le travail académique (e.g. compréhension de la matière), ce qui leur offre moins de temps pour les interactions sociales positives (Braxton et al., 2000).

Pascarella, Seifert et Whitt (2008) ont récemment étudié l'impact de la qualité des enseignants en classe sur la persévérance effective de 1353 étudiants inscrits dans une université résidentielle. Les résultats de leur étude montrent qu'un enseignant bien organisé, préparé, et donnant des consignes claires favorise indirectement la persévérance, en influençant positivement la performance, la satisfaction avec la formation, et le diplôme visé par l'étudiant (e.g. formation court terme vs. long terme). Un impact positif des compétences des enseignants a été constaté en contrôlant les caractéristiques individuelles de l'étudiant.

3.7 Conclusion

Après une description des différentes caractéristiques ou des pratiques pédagogiques efficaces en classe, nous savons désormais que les expériences en classe semblent être une source importante de l'intégration sociale.

L'impact positif des expériences en classe sur l'intégration sociale peut être expliqué de différentes manières. Premièrement, différentes pratiques pédagogiques favorisent un apprentissage plus profond et efficace en classe, permettant ainsi à l'étudiant d'avoir plus de temps et d'énergie en dehors de la classe pour participer activement à la vie sociale à l'université. Différentes pratiques pédagogiques actives (i.e. la discussion entre étudiants) et coopératives semblent favoriser l'engagement actif de l'étudiant dans son apprentissage avec une série de bénéfices cognitifs (e.g. conflit sociocognitif, restructuration de ses propres connaissances,...) lorsque les étudiants partagent et confrontent leurs opinions. Le même phénomène peut être constaté lorsque les étudiants estiment que les enseignants enseignent d'une manière efficace, c'est-à-dire bien organisée, préparée et en montrant une volonté de clarté. Cette situation favorise également un apprentissage efficace en classe, sans avoir recours aux interactions entre pairs. Deuxièmement, certaines pratiques favorisent les interactions sociales en classe, permettant ainsi aux étudiants de nouer des contacts en classe. Souvent, ces contacts se poursuivent en dehors de la classe et les étudiants avec lesquels on était engagé de manière sociale et académique en classe, deviennent des sources de soutien important. Troisièmement, l'apprentissage coopératif encourage non seulement les étudiants à interagir ensemble et à s'engager activement, mais ce dispositif semble aussi agir directement sur la qualité du soutien social perçu en classe. C'est particulièrement vrai pour la perception

d'interdépendance qui semble faciliter le soutien social mutuel. On s'encourage mutuellement parce qu'on sait que sa propre réussite dépend de la réussite des autres.

En effet, plus les pratiques pédagogiques facilitent les interactions sociales et la perception de soutien social, plus les chances pour une intégration sociale de qualité sont grandes. C'est pourquoi nous allons principalement nous intéresser à trois facteurs du contexte de classe en tant que prédicteurs de l'intégration sociale : l'apprentissage coopératif, le degré de compétition (l'opposé de la coopération – l'interdépendance négative), et la perception de soutien social des pairs en classe (i.e. collègues de classe).

Par rapport aux différentes approches pédagogiques décrites dans ce chapitre, l'apprentissage coopératif semble être une stratégie particulièrement efficace. Ce type d'apprentissage actif paraît être le plus intéressant, car il influence non seulement la perception de soutien social et des relations positives entre pairs, mais il semble également favoriser l'intégration académique, l'intégration sociale, le sentiment d'efficacité personnelle, l'ajustement émotionnel et la performance après la transition à l'université. En lien avec les études sur la persévérance et les révisions du modèle de Tinto, l'inclusion de la perception de l'apprentissage coopératif devrait constituer un complément théorique intéressant dans la compréhension de la décision de persévérance.

Pour terminer, nous allons décrire différents exemples d'implémentation des approches pédagogiques coopératives et des programmes de transition. Même si nous savons à présent ce qui semble essentiel en classe pour favoriser l'intégration sociale, et par là probablement la persévérance, la mise en place concrète de ces pratiques peut parfois poser problème à l'enseignant et mérite une attention toute particulière. « Si les caractéristiques du travail de groupe (...) plaident en sa faveur, il n'en demeure pas moins que concrètement sa mise en place pose quelques difficultés pouvant contraindre l'enseignant à ne pas l'organiser » (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004, p.169).

4. L'implémentation d'un contexte d'apprentissage coopératif

En raison de son succès, l'implémentation d'un contexte coopératif sera au cœur de cette section. Comme l'apprentissage coopératif semble avoir des effets importants sur la création d'un soutien social (Tinto, 1997 ; Johnson & Johnson, 2002), encourage l'apprentissage actif

des étudiants en classe, ce dernier semble avoir des atouts et semble combiner plusieurs pratiques pédagogiques efficaces. Comme le soulignent Johnson et Johnson (2002, p.125), l'apprentissage coopératif a été utilisé depuis longtemps, mais sa mise en place plus systématique est plutôt récente :

« Throughout history, cooperative learning has been used. What is new is the systematic development of cooperative instructional procedures based on theory validated by research. It is only recently that the procedures for using cooperative learning have been derived from social interdependence theory and its validating research ».

Selon Johnson et Johnson et leurs associés (Smith, Johnson, & Johnson, 1992 ; Johnson, Johnson, & Smith, 1998; Johnson & Johnson, 2002), ils existent généralement différentes manières d'implémenter l'apprentissage coopératif à l'université, les groupes d'apprentissage coopératif formels, des groupes d'apprentissage coopératif informels, ou les groupes coopératifs de base. Dans des groupes d'apprentissage coopératif formels, par exemple, les étudiants travaillent ensemble pour une ou plusieurs sessions avec l'objectif d'atteindre le(s) buts commun(s) et de réaliser des tâches spécifiques. Pour ce type de coopération, le déroulement des sessions est décidé par l'instructeur et préparé en détail. Souvent, l'instructeur surveille le travail en groupe, intervient pour améliorer le fonctionnement du groupe et évalue l'apprentissage des étudiants ainsi que le processus du travail de groupe. L'apprentissage coopératif informel se réalise durant seulement une heure de cours et se centre sur la matière à apprendre au sein du cours. Les groupes coopératifs de base sont des groupes d'étudiants qui travaillent ensemble pour une durée plus longue (un semestre à un an), pour lesquels l'objectif premier est de donner à chaque membre du soutien, de l'encouragement et de l'assistance nécessaire pour que chacun puisse progresser au niveau académique et se développer cognitivement et socialement.

La présente section a comme objectif de fournir des exemples concrets d'implémentation de l'apprentissage coopératif dans l'enseignement universitaire. Dans un premier temps, nous allons décrire certains programmes américains et européens spécialement conçues pour des étudiants entrant à l'université en vue de faciliter l'ajustement à cette nouvelle vie universitaire. Dans un deuxième temps, nous dédions une attention particulière aux travaux de Céline Buchs et ses associés (Buchs, 2002 ; Buchs & Butera, 2001 ; Buchs, Butera, & Mugny, 2004) qui ont tenté d'implémenter un contexte d'apprentissage centré sur l'interdépendance des ressources dans le travail en duo.

4.1 Programmes de transition

En raison de la structure anonyme de l'institution, du nombre important d'étudiants et d'une grande variété de programmes, il est peu probable que les étudiants puissent créer des relations entre pairs en fréquentant simplement les cours ensemble (Astin, 1993). Face à l'importance de la création d'un réseau social de pairs et de l'ajustement aux différents défis liés à l'arrivée à l'université, des universités ont tenté de créer des programmes spécifiques dans le but de favoriser la perception du soutien social des pairs et la coopération (Sullivan, 1994 ; Tinto, 1997). Les cours d'été (Wouters, 1991), par exemple, organisés avant l'entrée à l'université contribuent à cette « dimension sociale » car ils favorisent des contacts avec les enseignants, les assistants et d'autres étudiants.

Le « **Freshman Interest Group** » (FIG) constitue un programme alternatif au programme académique traditionnel en proposant un curriculum adapté en vue de favoriser l'engagement actif de l'étudiant et la création d'un réseau social de soutien. Ce dernier pourrait jouer un rôle important dans l'ajustement à l'université (Tokuno & Campell, 1992). Durant le premier semestre à l'université, les étudiants sont invités à participer, en groupe restreint, dans un programme qui se caractérise entre autres par des sessions de discussion hebdomadaires, le partage des cours groupés par thème, le suivi par un tuteur (un étudiant plus âgé), des sessions d'orientation, et la participation dans les activités sociales et culturelles. L'objectif de ce programme était la création d'un environnement soutenant pour les étudiants entrant à l'université, grâce à la proposition de nombreuses opportunités d'interactions avec d'autres étudiants et les enseignants. Les objectifs du FIG étaient, parmi d'autres, de mettre en contact des étudiants faisant face aux mêmes défis en lien avec la vie universitaire et qui peuvent partager leurs inquiétudes et angoisses dans les groupes de discussion. Selon Sullivan (1994), ce dispositif invite les participants à offrir différentes formes de soutien social mutuel (soutien émotionnel, assistance, soutien informatif) qui pourraient faciliter l'ajustement à l'université. Sullivan (1994) a comparé la perception du soutien social (des pairs et enseignants) et la qualité de l'ajustement à l'université de 119 participants au « Freshman Interest Group (FIG) » avec un groupe contrôle. Sullivan poursuivait deux objectifs : Premièrement, l'auteur cherchait à savoir si les participants de ce programme perçoivent en effet différents types de soutien social et, deuxièmement, Sullivan s'intéressait à investiguer l'impact de la perception de soutien social sur l'ajustement académique, social, et émotionnel de l'étudiant. Deux sources de soutien ont été analysées (collègues de classe et enseignants). Les résultats

indiquent que les participants dans le FIG programme sont plus satisfaits du soutien émotionnel, instrumental, informationnel et motivationnel apporté par leurs collègues de classe, comparé au groupe contrôle. « Ces résultats rencontrent un des objectifs du FIG programme en fournissant davantage d'occasions d'interactions avec des enseignants et des collègues de classe et en permettant la création d'un environnement soutenant pour apprendre » (Sullivan, 1994, p.95). Contrairement aux attentes, aucune différence au niveau de l'ajustement à l'université n'a pu être constatée entre les deux groupes d'étudiants.

Le « **Coordinated Studies Program** » est un autre programme dédié aux étudiants entrant à l'université et centré sur l'apprentissage collaboratif. Ensemble, le « Freshman Interest Group » (FIG) et le « Coordinated Studies Programs » peuvent être regroupés sous le terme des « learning communities » (Tinto, 1997), car elles se caractérisent par une reconfiguration du curriculum (Smith & MacGregor, 1992). En effet, les cours sont liés entre eux de façon à ce que les étudiants perçoivent une plus grande cohérence dans les connaissances à acquérir. Par ailleurs, ce type de programme encourage davantage les interactions entre étudiants et avec le corps enseignant. Comme dans les FIG, les participants du « Coordinated Studies Program » ont partagé plusieurs cours groupés en fonction de thèmes différents durant un trimestre. En plus du partage des cours (11 à 18 heures par semaine), les étudiants participent activement dans des activités coopératives (e.g. discussions en classe, projets de groupe, séminaires) dans le but de promouvoir l'engagement actif des étudiants en classe. Lors d'une implémentation de ce programme dans un collège à Seattle et de l'étude de ses effets, Tinto (1997) récolte des informations quantitatives et qualitatives intéressantes. Les données quantitatives démontrent des effets positifs de la participation dans ce programme sur la persévérance des étudiants, tandis que les données qualitatives expliquent le pourquoi de ce lien. Ici, la création d'un groupe de soutien social entre pairs et la création des amitiés constitue un des facteurs clés. « *Participation in a first-year learning community enable students to develop a network of supportive peers that helped students make the transition to college and integrate them into a community of peers* » (Tinto, 1997, p.609). Dans ce programme, les étudiants se rencontraient dans des groupes restreints, ce qui favorisait le développement des amitiés et permettait de rendre les grandes institutions moins anonymes. Par ailleurs, face à des préoccupations similaires (i.e. l'arrivée à l'université et défis), les étudiants ont davantage tendance à se montrer soutenant vis-à-vis des autres. À côté de la création d'un réseau soutenant entre pairs, deux autres facteurs semblent également expliquer le lien entre expériences de classe et la persévérance (Tinto, 1997) : la participation active dans la construction des connaissances et la possibilité des étudiants de répondre

simultanément aux besoins académiques (e.g. apprendre, étudier, comprendre la matière) et sociaux (e.g. rencontrer d'autres étudiants, interagir).

En **Belgique**, de nombreuses institutions organisent des cours préparatoires avant la rentrée à l'université. Ces cours d'été constituent un type d'accompagnement préventif qui « vise à installer préventivement chez l'étudiant une série d'habilités estimées nécessaires à la réussite à l'université » (Noël & Romainville, 1998, p.140). Wouters (Wouters, 1991 ; Wouters & DeKetele, 1993) propose une approche multi-dimensionnelle des dispositifs de préparation à l'enseignement. Parmi les différentes dimensions du développement de l'étudiant ciblées par les cours d'été figurent notamment les dimensions académiques, sociales et émotionnelles. Même si les cours d'été sont essentiellement centrés sur la dimension académique (e.g. le contenu de la discipline, méthodologie de travail), la dimension sociale est partout présente dans les cours d'été (Noël & Romainville, 1998). Les cours d'été « *favorisent les contacts avec les enseignants, les assistants, dans certains cas, avec les anciens étudiants (...) privilégient les interactions entre étudiants qui constituent un groupe solidaire, confrontés aux mêmes préoccupations* » (p.141).

Un autre type d'accompagnement, de type remédiateur consiste « à réagir à des lacunes constatées aux premières interrogations ou examens » (Noël & Romainville, 1998, p.142). Cependant, il semble que les étudiants qui auraient particulièrement besoin de ce type d'accompagnement hésitent à y participer (Romainville, 1992 ; Frenay, Noël, & Wertz, 2008-2010).

4.2 La coopération en duos

A présent, nous allons présenter les apports principaux des travaux de Céline Buchs (2002) et ses associés (Buchs & Butera, 2001; Buchs, Butera, & Mugny, 2004 ; Buchs, Butera, Mugny, & Darnon, 2004) à l'université de Genève centrés notamment sur l'interdépendance des ressources au sein des duos coopératifs.

L'objectif de ces études étaient d'étudier dans quelles conditions et par quels processus les dispositifs d'apprentissage entre pairs sont les plus efficaces (Buchs, 2008). L'auteur explique que l'articulation de la littérature sur l'apprentissage coopératif (Johnson, Johnson, 2002) et sur l'influence sociale en psychologie sociale (Mugny, Butera, Quiamzade, Dragulescu & Tomei, 2003) constituent les fondements théoriques de ses travaux.

L'origine de cette série de recherches, dont la plupart ont été réalisées dans le cadre de sa thèse doctorale (cfr. Buchs, 2002) co-dirigé par Fabrizio Butera et Gabriel Mugny, se trouvait dans le souci de proposer des situations pédagogiques les plus adaptées possibles aux étudiants lors des travaux dirigés (Buchs, 2008).

Avec l'idée que la distribution des informations, désignée ici par l'*interdépendance des ressources*, contribue à modeler deux dynamiques différentes lors de l'apprentissage des étudiants, Buchs a créé une procédure où les étudiants travaillent en duos, soit sur des textes identiques, soit sur des textes complémentaires. Dans la condition où l'accès aux informations était limité (travail sur des textes complémentaires), les étudiants se trouvaient dans une situation d'*interdépendance positive des ressources*. En occurrence, le travail sur des textes identiques plaçait les étudiants dans une situation d'*indépendance des ressources*. L'étude de l'impact de la structure de la coopération ou de l'interdépendance (informations complémentaires ou identiques) sur les interactions entre apprenants ainsi que l'impact de ces interactions sur l'apprentissage se trouvent au cœur de ces travaux.

Avant de présenter les résultats principaux de ces travaux, nous présentons ici le dispositif expérimental pour les deux conditions d'interdépendance des ressources. La description de ce dispositif est issue de la thèse doctorale de Céline Buchs (2002).

SEANCE 1				
Introduction des consignes de travail coopératif en binôme avec introduction de l'interdépendance des ressources et des rôles				
	Personne A	Personne B	Personne A	Personne B
20 min. lecture	Texte 1	Texte 1	Texte 1	Article hors sujet
10 min. discussion	Responsable → Écouteur ↑		Responsable → Écouteur ↑	
20 min. lecture	Texte 2	Texte 2	Article hors sujet	Texte 2
10 min. discussion	Écouteur ← Responsable ↓		Écouteur ← Responsable ↓	
Perf. Immédiate	QCM individuel		QCM individuel	
Questionnaire	Qualité de la relation Perception des efforts		Qualité de la relation Perception des efforts	
Synthèse	Synthèse des éléments principaux avec l'ensemble des étudiants			
SEANCES 2 et 3				
Remise des notes	Remise des notes		Remise des notes	
	Déroulement similaire à la séance 1			
Rappel des info.	SEANCE 4			

Figure 3.1 Résumé du dispositif expérimental type pour les conditions d'interdépendance des ressources (Buchs, 2002, p.131)

« Dans la condition *d'interdépendance positive des ressources*, dans un premier temps, l'un des étudiants lisait de manière silencieuse le premier texte pendant 20 minutes et jouait le rôle de responsable lors de la discussion (...). Dans un deuxième temps, l'autre étudiant lisait le second texte de manière silencieuse pendant 20 minutes et endossait à son tour le rôle de responsable. Chaque étudiant possédait donc des informations complémentaires dans la mesure où le test portait ensuite sur l'ensemble des deux textes. Chaque étudiant était responsable d'un texte et devait prendre connaissance de l'autre texte par l'intermédiaire de son partenaire. Afin de maintenir le niveau d'attention pendant que le responsable lisait silencieusement son texte, un article de journal était distribué à l'autre étudiant. Il était alors précisé que cet article hors sujet ne serait pas rediscuté par la suite, qu'il s'agissait uniquement de maintenir le niveau d'attention. Dans la condition *d'indépendance des ressources*, chaque étudiant a lu de manière silencieuse le premier texte pendant 20 minutes. Les étudiants possédaient donc des informations identiques. L'un d'eux était responsable de ce texte. Ensuite, les deux partenaires lisaient silencieusement le deuxième texte pendant 20 minutes. Celui qui avait joué le rôle d'écouter lors du premier texte prenait alors le rôle de responsable » (Buchs, 2002, p.130).

Les auteurs supposaient que les interactions entre les apprenants dépendent de la structure de la tâche (i.e. interdépendance des ressources versus indépendance des ressources) qui leur a été attribuée. Plus précisément, le travail sur des informations complémentaires devrait renforcer le travail coopératif et l'engagement des étudiants (Lambiotte et al., 1987). Cependant l'interdépendance réciproque rendrait les étudiants dépendants de la qualité de l'apport informationnel de leur partenaire. Le travail sur des informations identiques devrait favoriser des confrontations entre apprenants, potentiellement bénéfiques pour l'apprentissage (Buchs, Butera, Mugny, & Darnon, 2004 ; Johnson & Johnson, 2009). Cependant, ce type de travail devrait également renforcer la comparaison sociale et la peur de paraître incompetent (« competence threat »). Cette menace potentielle de sa compétence pourrait entraver les bénéfices des confrontations et s'avérer néfaste pour l'apprentissage. Entre autres, ces prédictions ont été confirmées avec des étudiants universitaires (Buchs, Butera, & Mugny, 2004). En 2004, Buchs, Butera et Mugny ont présenté deux études dans le but d'analyser l'impact de la distribution de l'information sur les interactions entre étudiants, et l'impact des interactions sur la qualité d'apprentissage (ou la performance). Les résultats de l'étude 2 montrent une meilleure performance dans la condition d'interdépendance positive. Notamment, grâce à l'utilisation des textes plus simples, la transmission de l'information

durant le travail sur des informations complémentaires est devenue plus efficace. En outre, pour les étudiants dans la condition d'indépendance, les confrontations de points de vue et la menace de la compétence ont été renforcés. Cette dernière a créé une entrave pour l'apprentissage des étudiants travaillant sur des informations identiques.

5. Conclusion

Ce dernier chapitre nous a montré dans quelle mesure la classe ou, dans un sens plus large, les pratiques pédagogiques en classe jouent un rôle important dans l'intégration sociale des étudiants entrant à l'université.

La classe est un lieu de rencontre, notamment pour ceux et celles qui ne vivent pas sur le campus. Même si les opportunités de rencontre et d'interactions sont essentielles pour créer des relations sociales, certaines conditions peuvent diminuer les bénéfices de ces rencontres. Si un étudiant se trouve dans un contexte compétitif ou se sent jugé au niveau de sa compétence par exemple, les interactions avec d'autres étudiants sont davantage nuisibles. Par contre, lorsque les interactions sociales en classe sont positives et que l'étudiant peut créer des amitiés au sein de la classe, celles-ci peuvent s'étendre souvent au-delà de la classe et facilitent ainsi l'intégration sociale (Tinto, 1997 ; Johnson & Johnson, 2002). « Les relations positives suscitées par les expériences coopératives devraient aider l'étudiant à s'ajuster aux relations nouvelles et aider l'étudiant à devenir intégré socialement dans la vie sur le campus universitaire » (Johnson & Johnson, 2002, p. 126). L'étude de Swenson et ses collègues (2008) montre que les relations positives entre pairs et des amitiés sont positivement associées avec l'ajustement social et l'attachement à l'université et que l'absence des relations sociales, ou encore l'aliénation, est négativement associée à l'ajustement académique et émotionnel.

Même si les relations positives entre pairs semblent être le moteur essentiel dans l'intégration sociale et que le soutien social **des enseignants** semble moins important que celui des pairs (Milem & Berger, 1999), les enseignants ont à leur disposition toute une série d'éléments qui leur permettent de créer un climat social favorable en classe. Parmi les différentes pratiques présentées dans ce chapitre telles que l'encouragement de l'engagement actif et de la coopération, une préparation claire du cours, l'évitement de la compétition, ou la provocation des conflits constructifs, c'est notamment la pratique de l'apprentissage coopératif qui semble combiner plusieurs atouts. Plus spécifiquement, une interdépendance

positive devrait susciter un climat soutenant et un engagement actif des différents apprenants en vue d'atteindre le but commun. Par ailleurs, ce contexte d'apprentissage peut entraîner davantage des conflits constructifs, bénéfiques pour l'apprentissage de l'étudiant et son développement cognitif.

Dans ce chapitre, nous avons vu que les **impacts** directs de l'apprentissage coopératif peuvent être groupés dans trois grandes catégories: les efforts plus importants pour atteindre le but, les relations sociales positives, et la santé psychologique (Johnson & Johnson, 1989, 2002, 2005). Au niveau de la persévérance et la réussite à l'université, l'apprentissage coopératif y joue également un rôle important selon Tinto (1997) et Johnson et Johnson (2002, 2005). Tinto (1997) affirme un lien entre les expériences en classe, notamment l'apprentissage coopératif, l'apprentissage et la persévérance. A côté de son impact positif sur les relations sociales et l'intégration sociale ultérieurement, Johnson et Johnson (2002, 2005) indiquent que l'apprentissage coopératif constitue une stratégie importante pour la réussite à l'université en influençant la performance académique des étudiants, leur intégration académique, et l'ajustement émotionnel :

« The academic achievement promoted by cooperative learning may increase students' academic success, enhance intellectual adjustment and intellectual integration into the university, help students set academic goals and enlarge the possibilities of what they may accomplish academically, (...) and increase congruence between intellectual interests and the university's curricula. The increased psychological health promoted by cooperative experiences may increase students' academic self-esteem and self-efficacy, psychological adjustment, clarify personal goals, increase ability to cope with uncertainty, maintain constructive relationships with diverse schoolmates (...) »

(Johnson & Johnson, 2002, p. 126).

Nous sommes bien conscients que les impacts plutôt indirects de l'apprentissage coopératif et d'autres pratiques pédagogiques en classe sur la persévérance et la réussite à l'université constituent juste une facette parmi d'autres pour expliquer pourquoi un étudiant persiste en première année à l'université. Le processus de persévérance est bien plus complexe et résulte, d'après Tinto (Tinto, 1975, 1993, 1997), des interactions continues entre les caractéristiques de l'étudiant et son environnement. Malgré l'importance indéniable des attributs individuels dans le processus de persévérance (cfr. le chapitre 2), nous soulignons ici l'emprise que peuvent avoir les enseignants sur l'intégration sociale des étudiants et leur

développement intellectuel. Le parcours de l'étudiant est loin d'être déterminé par ses caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université et l'apprentissage coopératif semble être un outil précieux pour faciliter l'ajustement à l'université, et ultérieurement la persévérance.

Les différents exemples donnés dans la dernière section de ce chapitre illustrent que **l'apprentissage coopératif peut être implémenté** de différentes manières à l'université. Certains programmes procèdent à une modification du curriculum, d'autres se centrent sur le travail coopératif en duos, d'autres tentent de créer un climat coopératif et solidaire avant la rentrée à l'université, et d'autres encore tentent de créer un travail coopératif au sein des grandes auditoriums (e.g., Vanpee et al., 2008). La visée de ces dispositifs coopératifs ou d'accompagnement est souvent multi-dimensionnelle et inclut généralement des objectifs d'ordre académique (i.e. développement intellectuel, l'apprentissage) et d'ordre social (i.e. interactions positives entre étudiants). En raison de la richesse des travaux de Céline Buchs et de la possibilité d'une réplique à notre université, à l'analyse de l'impact de l'interdépendance des ressources sera octroyé une attention particulière au sein de cette thèse.

PARTIE EMPIRIQUE

Introduction

Les développements théoriques exposés dans la première partie de ce manuscrit, ont tout d'abord, donné l'occasion de resituer le modèle de Tinto dans son contexte historique et de présenter les modèles théoriques alternatifs pour comprendre le phénomène d'abandon et de persévérance à l'université.

Le **premier chapitre** a été consacré à la présentation du modèle initial de Tinto (1975), son évolution et sa validation empirique. Le modèle de Tinto figure parmi les modèles les plus connus dans l'étude de la persévérance. Ce modèle accentue davantage l'importance des expériences sociales et académiques vécues à l'université et la perception de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution. La méta-analyse de Braxton et ses collègues (1997) nous a montré que chacune des propositions faites par Tinto (1975) peuvent être empiriquement soutenues, mais l'intensité du soutien dépend du nombre d'études confirmatoires. Parmi d'autres, un soutien fort peut être trouvé pour l'impact de l'intégration sociale sur l'engagement ultérieur envers l'institution et l'impact de cet engagement ultérieur sur la persévérance. Par ailleurs, le modèle initial de Tinto (1975) convient particulièrement pour l'étude de la persévérance des étudiants inscrits dans des universités principalement résidentielles. Cependant, la majorité des études ayant validé le modèle de Tinto se situent dans le contexte éducationnel américain. *Les mêmes facteurs comptent-ils pour la prédiction de la persévérance dans le contexte belge ?* A Leuven, Lacante et ses collègues (2002) ont investigué le rôle prédictif des différents facteurs décrits dans le modèle de Tinto (1993) pour différencier les étudiants ayant abandonné, réussi ou échoué. L'étude de Lacante et al. (2002) dégage des pistes intéressantes mais ne permet pas de voir les relations entre les différents facteurs dans leur globalité.

Malgré sa pertinence pour le contexte américain (eg. Braxton et al., 1997), le modèle initial de Tinto présente des limites importantes. A certaines d'entre elles Tinto a tenté de répondre lui-même en révisant son modèle (e.g. inclusion des facteurs externes en 1987, inclusion du rôle des efforts dans l'apprentissage en 1997). Malgré les révisions importantes de son modèle, d'autres auteurs ont démontré l'importance d'inclure des concepts théoriques issus d'autres perspectives théoriques en lien avec la persévérance (cfr. Braxton, Sullivan, & Johnson,

1997 ; Braxton et al., 2000) pour améliorer la compréhension de l'intégration sociale et de la persévérance.

Le **chapitre 2** présente des modèles alternatifs et pertinents pour la prédiction de la persévérance à l'université. Les théories environnementales apportent un éclairage nouveau quant au rôle des facteurs institutionnels (e.g. taille, sélectivité) et externes (e.g. soutien de la famille) à l'université. Une particularité intéressante du modèle de Bean (1980, 1985) est le lien entre les intentions comportementales et la décision de persévérance. Le lien entre l'intention de persévérance et la persévérance effective a ensuite été confirmé par des nombreuses études empiriques et constitue un élément majeur de sa théorie. En ce qui concerne les théories psychologiques, nous pouvons souligner l'importance des stratégies de coping et de l'ajustement psychologique après l'arrivée à l'université ainsi que le rôle important du sentiment d'auto-efficacité dans l'étude de la réussite et la persévérance académique. De ces recherches, nous pouvons retenir que les stratégies de coping ainsi que certains facteurs institutionnels constituent des sources d'influence de l'intégration sociale et ont un poids important dans le processus de persévérance. Cependant, les études intégrant le sentiment d'efficacité personnelle au sein du modèle de Tinto (Peterson, 1993 ; Sandler, 2000) présentent des résultats mitigés quant à l'impact bénéfique de ce sentiment sur les facteurs clés de la persévérance (e.g. intégration sociale, intégration académique). Sandler (2000) avançait comme explication possible les mesures hétérogènes et l'étude d'une population estudiantine peu traditionnelle (e.g. minorité ethnique, plus âgée) *Le sentiment d'efficacité personnelle académique a-t-il des impacts bénéfiques sur le processus de persévérance auprès des étudiants « traditionnels » en première année à l'université ?*

Une série d'études montrent que les difficultés émotionnelles peuvent être suscitées lors de l'arrivée à l'université (e.g. la solitude, le stress, difficulté de gérer la pression académique) et que l'ajustement émotionnel influence également la persévérance. Cependant, l'ajustement émotionnel ne figure pas dans le modèle de Tinto (1975, 1993, 1997) ou ses développements. *L'inclusion de l'ajustement émotionnel dans le modèle de Tinto permet-elle d'améliorer la prédiction de la persévérance ? L'intégration sociale favorise-t-elle l'ajustement émotionnel ?*

Le **chapitre trois** souligne le rôle des expériences de classe, notamment en tant que sources de l'intégration sociale. Dans son dernier modèle, Tinto (1997) a introduit le rôle des expériences de classe ainsi que les efforts dans l'apprentissage comme facteurs importants dans le processus de persévérance. Selon lui, la classe est un lieu, où les étudiants peuvent

rencontrer d'autres étudiants et les enseignants. Il suggérait que les pédagogies collaboratives peuvent influencer l'apprentissage ainsi que l'intégration sociale des étudiants. La création d'un environnement soutenant, la mise en place des pratiques pédagogiques actives ou coopératives (e.g. Braxton, Milem, & Sullivan, 2000), l'évitement de la compétition sont des manières différentes par lesquelles les enseignants peuvent activement contribuer à faciliter la création des relations sociales entre étudiants en classe. L'apprentissage coopératif fait partie des pratiques pédagogiques les plus prometteuses. La méta-analyse de Johnson et Johnson (Johnson & Johnson, 2002 ; Johnson, Johnson, & Smith, 2007) démontre que l'apprentissage coopératif a des impacts plus bénéfiques que l'apprentissage compétitif ou individuel au niveau des relations interpersonnelles, les efforts académique et le bien-être émotionnel. *Les perceptions des pratiques pédagogiques en classe et les expériences en classe constituent-elles un facteur important dans l'intégration sociale et la persévérance auprès des étudiants belges?*

Les quatre recherches, présentées sous forme d'articles, dont fera l'objet la présente partie empirique ont trouvé leur origine dans les limites ayant émergé à travers ces trois chapitres théoriques. Elles ont poursuivi l'objectif de tester la pertinence du modèle de Tinto dans le contexte éducationnel belge francophone et de prolonger les révisions empiriques et théoriques existantes en tentant d'en dépasser les points de faiblesse. Nous présentons succinctement chacune des études qui sont présentées dans la suite. Elles traduisent, dans leur ordre de présentation, l'ordre chronologique des études telles qu'elles ont été menées et reflètent le cheminement de notre travail et son élaboration progressive. Chacun des résultats obtenus a nourri les questions et hypothèses suivantes. Dans la discussion qui clôt ce travail, un essai de synthèse et d'articulation de l'ensemble des résultats sera réalisé afin de mettre en évidence les apports principaux de nos différentes études et les perspectives de recherche à creuser.

La **première étude** cherche à valider le modèle initial de Tinto (1975) dans le contexte éducationnel belge francophone et d'évaluer si une révision de ce modèle à l'aide de l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle académique permet d'optimiser la prédiction de la persévérance et d'autres concepts clés. Au vu des résultats convaincants de la méta-analyse de Braxton et al. (1997) et les pistes intéressantes obtenues par l'étude de Lacante et ses collègues (2002) dans le contexte belge flamand, nous jugeons que ce modèle de Tinto est un point de départ intéressant pour étudier la persévérance dans le contexte éducationnel belge

francophone. Notre validation du modèle de Tinto (1975) se fera en analyses en pistes causales qui permettent de comprendre les relations causales entre les différents concepts.

Par ailleurs, nous tentons d'analyser si l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle académique permet d'améliorer la compréhension de l'intention de persévérance et celle de l'intégration sociale. Face au manque d'explication de l'intégration sociale (Braxton et al., 1997; Braxton, Milem, & Sullivan, 2000), et la pertinence d'un modèle théorique alternatif, des études intégratives ont tenté de compléter le modèle de Tinto. Cependant, ces études présentent des résultats mitigés d'une part en termes d'impact du sentiment d'efficacité personnelle académique et d'autre part par le fait que les populations étudiées sont peu traditionnelles. Nous tentons de remédier à cela en comparant une validation du modèle de Tinto avec un modèle intégratif (inclusion du sentiment d'efficacité personnelle académique) afin d'en déduire l'apport spécifique au niveau des différents facteurs. *L'intégration de deux théories provoque-t-elle des changements au niveau des relations entre les concepts ? Certains liens s'annulent-ils ?*

L'étude à laquelle est consacré le **deuxième chapitre** a été présentée lors d'une conférence sur des pédagogies universitaires et poursuit plusieurs objectifs. Premièrement, elle tente de mettre en évidence le rôle des pratiques pédagogiques en classe dans le processus de persévérance. *La perception du soutien de l'enseignant ou d'un climat compétitif en classe est-elle susceptible d'influencer l'intégration sociale des étudiants (mesuré dans cette étude sur base de la qualité des relations sociales entre pairs) et l'intention de persévérer ?* En s'inscrivant dans les modèles éducationnels, Tinto suggère que les expériences vécues après l'arrivée à l'université sont plus déterminantes que le bagage d'entrée dans le processus de persévérance. Par conséquent, nous allons comparer le poids prédictif du bagage d'entrée (e.g. genre, passé scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle) à celui des expériences institutionnelles (expériences dans le groupe de pairs et perception des enseignants en classe). En contrôlant pour le sentiment d'efficacité personnelle, nous pouvons davantage évaluer l'apport des expériences institutionnelles. Deuxièmement, comme Tinto souligne le lien entre les efforts dans l'apprentissage et la persévérance, cette étude tente de vérifier si les efforts académiques de l'étudiant dans ses études (cfr. Astin, 1993 ; Tinto, 1997) constituent un facteur important dans le processus de persévérance auprès des étudiants belges, et si leur prise en compte contribue à améliorer la prédiction de l'intention de persévérer. Comme Tinto l'a préconisé dans son modèle (1997), le lien entre expériences en classe, les efforts dans l'apprentissage, l'apprentissage, et la persévérance peut être considéré comme un chemin

alternatif comparé à celui mettant en avant l'importance de l'intégration de l'étudiant. Le dernier objectif concerne la prédiction de la réussite à l'aide de notre modèle théorique. *Les facteurs importants pour la persévérance jouent-ils également un rôle important pour la réussite ?*

La **troisième étude** poursuit l'étude des sources et des effets de l'intégration sociale et tente en même temps répondre à plusieurs appels de révision du modèle de Tinto. Cette étude s'inspire largement du modèle de Tinto proposé en 1997, et souligne l'importance des expériences en classe comme sources de l'intégration sociale. En effet, les deux premières études nous ont permis d'apprendre que le sentiment d'efficacité personnelle et certaines expériences en classe influencent significativement l'intégration sociale et les intentions de persévérance. Dans son dernier modèle, Tinto (1997) a souligné que les pratiques pédagogiques coopératives peuvent davantage influencer l'intégration sociale, notamment à l'aide de la création d'un réseau de soutien entre pairs au sein de la classe. Un lien entre perception de soutien des pairs et l'intégration sociale a également été démontré par Milem et Berger (1997). Dans le but de tester cette hypothèse, nous avons introduit deux nouvelles variables, notamment la perception de la coopération (i.e. perception du travail en groupe en classe) et la perception des relations soutenant aux collègues de classe, et nous avons utilisé une mesure plus précise du concept d'intégration sociale. En effet, nous avons introduit une mesure plus précise de l'intégration sociale à l'aide de la SACQ-F (Larose, Soucy, Bernier, & Roy, 1996). L'utilisation de la sous-échelle « ajustement social » de la SACQ-F nous a permis de mesurer la qualité des relations sociales informelles avec les pairs et les enseignants, la participation aux activités extra-académiques et la satisfaction avec la vie sociale à l'université.

Quant aux *effets de l'intégration sociale*, nous avons déjà pu observer un impact important des relations entre pairs sur l'intention de persévérer et l'engagement envers l'institution dans des études antérieures. Cette troisième étude tente, à l'aide des modèles en pistes causales, d'analyser le pouvoir prédictif de l'intégration sociale sur les efforts académiques des étudiants ainsi que sur leur intention de persévérer. La gestion des émotions semble être un autre aspect important dans la persévérance à l'université (e.g. Bray et al., 1999). Une série d'études montre que l'ajustement émotionnel et social semblent avoir un impact plus important sur la persévérance que l'ajustement académique (e.g. Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Prichard & Wilson, 2003). Sur base de ces études, nous supposons que l'inclusion de

l'ajustement émotionnel permet d'améliorer la prédiction de la persévérance, et qu'il est influencé par l'intégration sociale.

L'étude de l'efficacité de deux méthodes coopératives distinctes (i.e. interdépendance des ressources et indépendance de ressources) se trouve au cœur du **quatrième article**. L'origine de cette étude se trouve dans les résultats de l'étude précédente. Le faible impact de la perception de coopération sur la qualité des relations entre collègues de classe et l'intégration sociale, ainsi que l'absence d'un impact sur les efforts académiques nous a étonné. *Le travail en groupe n'influence-t-il pas les interactions positives en classe ? Sous quelles conditions la coopération peut-elle être efficace ?* Après avoir mis en cause notre manière de mesurer la coopération (2 items), en grande partie, nous avons ciblé notre attention sur l'implémentation de l'apprentissage coopératif dans un cadre expérimental. A la recherche des conditions sous lesquelles l'apprentissage coopératif semble efficace pour promouvoir des interactions entre étudiants et l'apprentissage des étudiants, nous avons découvert les travaux de Céline Buchs et ses associés (Buchs & Butera, 2001; Buchs, Butera, & Mugny, 2004). Cette équipe a tenté, à travers des multiples travaux, de comparer l'impact de l'interdépendance des ressources versus l'indépendance des ressources. Généralement, ces chercheurs prônent la supériorité de l'interdépendance des ressources, car cette situation mène à des interactions plutôt favorables tout en encourageant l'apprentissage des étudiants à court et à long-terme. A l'aide d'une réplication du design expérimental utilisé par Buchs à des multiples reprises (cfr. Buchs, 2002 ; Buchs & Butera, 2001 ; Buchs, Butera, & Mugny, 2004), nous allons partiellement confirmer ses résultats et proposer des perspectives futures en lien avec l'étude de l'intégration sociale et la persévérance.

CHAPITRE 1

Apports de l'intégration des modèles éducationnels et motivationnels à la compréhension de la persévérance à l'université

**APPORTS DE L'INTEGRATION DES MODELES EDUCATIONNELS ET
MOTIVATIONNELS A LA COMPREHENSION DE LA PERSEVERANCE
A L'UNIVERSITE**

Julia SCHMITZ
Mariane FRENAY
Sandrine NEUVILLE
Gentiane BOUDRENGHIEN
Vincent WERTZ
Université catholique de Louvain

Bernadette NOËL
Facultés Universitaires Catholiques de Mons

Jacquelynnne ECCLES
University of Michigan, Ann Harbor, (USA)

Pour toute correspondance:

Julia Schmitz et Mariane Frenay

Université catholique de Louvain, Chaire UNESCO de pédagogie universitaire

Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation
(GIRSEF)

Place du Cardinal Mercier, 10 - B1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

E-mail : julia.schmitz@uclouvain.be — mariane.frenay@uclouvain.be

APPORTS DE L'INTEGRATION DES MODELES EDUCATIONNELS ET MOTIVATIONNELS A LA COMPREHENSION DE LA PERSEVERANCE A L'UNIVERSITE

Julia SCHMITZ, Mariane FRENAY, Sandrine NEUVILLE, Gentiane BOUDRENGHIEN,
Vincent WERTZ, Bernadette NOËL, & Jacqueline ECCLES

Résumé (310 mots)

La première année à l'université est marquée par un taux de réussite et de persévérance assez faible. De nombreuses études se sont focalisées sur les facteurs qui peuvent en être responsables. Historiquement, ce sont les caractéristiques socio-démographiques et le passé scolaire de l'étudiant qui ont été mis en évidence. Depuis une trentaine d'années, d'autres dimensions ont été étudiées pour comprendre cette problématique. Ces études se sont basées sur des courants théoriques distincts. D'une part, les modèles éducationnels (Tinto, 1975, 1997 ; Bean, 1980) prônent l'importance des expériences sociales et académiques vécues lors de la transition à l'université et l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles, d'autre part, les modèles motivationnels (Wigfield & Eccles, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Kahn & Nauta, 2001) se focalisent sur les attributs personnels des étudiants (ex. le sentiment de compétence, les représentations des buts, etc.). Par la validation du modèle de Tinto dans le contexte éducationnel belge, et l'analyse de l'apport complémentaire du sentiment d'efficacité personnelle, nous tentons de mettre en évidence l'apport de ces différents courants théoriques dans la compréhension des facteurs de persévérance. Cette contribution étudiera particulièrement l'intention de persévérance, mesurée dès les premières semaines à l'université, car elle constitue un des facteurs majeurs dans la persévérance effective et est positivement associée à la réussite finale. Nos résultats démontrent que la persévérance et la réussite semblent loin d'être déterminées exclusivement par le bagage d'entrée de l'étudiant, mais sont significativement influencées par des variables individuelles, contextuelles et par l'interaction entre les deux. Cette contribution permet de mettre en lumière l'importance du contexte éducatif et le rôle que peuvent jouer les acteurs du terrain tant pour chaque étudiant (ex. encourager le sentiment de compétence, la perception de l'importance des cours, ou aider les étudiants à formuler les buts de formation,...) que dans la mise en œuvre de dispositifs (ex. favoriser les relations entre pairs, mettre l'accent sur l'apprentissage coopératif, ...) pour soutenir la persévérance et la réussite des étudiants.

Référence:

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (à paraître). Apports de l'intégration des modèles éducationnels et motivationnels à la compréhension de la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*.

INTRODUCTION

La transition entre l'enseignement secondaire et supérieur est souvent perçue comme une phase stressante par les étudiants (Shaver et al., 1985) et, notamment par les étudiants qui quittent le foyer familial. Cette transition implique de nombreux changements dans la vie de l'étudiant, tels qu'une charge de travail plus importante, une pression à réussir des études supérieures, l'éloignement de la famille et des amis, et la création d'un nouveau réseau social (Paul & Brier, 2001; Oswald & Clark, 2003; Parker, Summerfeld, & Logan, 2004). Bernier et Larose (2005) mentionnent que les étudiants doivent rapidement assumer de nouvelles responsabilités « d'adulte » et vivre sans la supervision immédiate de leurs parents.

L'ajustement à ces différents changements pourrait expliquer pourquoi notamment les taux d'échec et d'abandon sont élevés en première année à l'université (Bentein, Frenay, Verwaerde, Bourgeois, & Galand, 2003; Romainville, 2000). Les chiffres disponibles auprès de la Banque de données du Conseil des Recteurs de la Communauté française de Belgique (CREF) indiquent qu'en moyenne pour les cinq dernières années, environ 60% des étudiants entrant à l'université pour la première fois n'ont pas réussi leur première année. Parmi ceux-ci, 20% ont abandonné leurs études durant cette première année. Comme le souligne Romainville (2005), ces chiffres doivent être réinscrits dans le contexte éducationnel belge qui offre, à l'exception des études de l'ingénieur civil, un libre accès aux études universitaires. Les étudiants peuvent donc choisir librement la filière d'études qu'ils souhaitent poursuivre dans l'enseignement supérieur ou universitaire. La seule condition nécessaire est d'avoir obtenu le certificat d'enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S.), délivré par le conseil de classe de leurs enseignants de sixième année du secondaire¹¹. Par conséquent, cette première année à l'université peut être considérée comme une année de tri et de sélection. Ce contexte éducationnel de libre accès se distingue fortement de la plupart des autres contextes d'enseignement supérieur, dans lesquels la sélection se fait avant même l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Les déterminants de la réussite et de l'abandon dans l'enseignement supérieur ont préoccupé les chercheurs depuis des décennies (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005). Dans leur livre « *How college affects students* », Pascarella et Terenzini (1991) ont identifié plus de 3000 études menées dans les années 70 et

¹¹ Dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, il n'existe pas de système d'évaluation communautaire délivrant ce titre, comme le baccalauréat français. Le CESS est donc attribué sur la base des résultats obtenus par les élèves aux cours suivis durant leur sixième année.

80. Ces chercheurs suggèrent que plusieurs théories tentent d'expliquer l'abandon et la persévérance dans les études universitaires. Les modèles les plus courants sont des modèles éducationnels et des modèles motivationnels (Robbins et al., 2004). Les modèles éducationnels (Tinto, 1975 ; Bean, 1980 ; Cabrera et al., 1992, 1993) prônent l'importance des expériences institutionnelles et de l'intégration de l'étudiant : ce sont les interactions entre l'individu et l'environnement institutionnel qui déterminent la décision d'abandon ou de persévérance. Par ailleurs, les théories motivationnelles ont plus récemment émergé en tant que modèles explicatifs de la persévérance. Ces modèles motivationnels se focalisent sur le rôle des caractéristiques de la personnalité, la motivation et les styles d'apprentissage dans l'explication de la persévérance et de l'abandon.

Dans cet article, nous investiguerons les facteurs de persévérance en première année à l'université. Pourquoi certains étudiants s'ajustent-ils aux changements dont ils font l'expérience à l'entrée à l'université alors que d'autres ne parviennent pas à surmonter les difficultés et abandonnent plus facilement ? Quel est le poids des facteurs individuels dans la décision de persévérance ? A quel point l'intégration de l'étudiant et son attachement à l'université comptent-ils dans la décision de persévérer ?

L'objectif de cette contribution est double. Premièrement, nous tentons de valider empiriquement le modèle éducationnel le plus répandu dans l'étude de la persévérance, le modèle de Tinto (1975), auprès des étudiants belges afin de voir si les facteurs clés avancés par Tinto constituent des facteurs déterminants dans la décision de persévérance dans le contexte éducationnel belge. Deuxièmement, face aux critiques du modèle de Tinto (1975), et en raison de l'apport complémentaire des théories motivationnelles dans l'étude de la persévérance, nous testerons un modèle alternatif, qui inclut le sentiment d'efficacité personnelle au sein du modèle de Tinto. En confrontant ces deux modèles, nous espérons ainsi améliorer notre compréhension du phénomène de l'abandon et de la persévérance des étudiants universitaires.

Les modèles éducationnels

Le modèle d'intégration de Tinto (Tinto, 1975)

Vincent Tinto a publié en 1975 un modèle interactionniste fondé sur les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire. Cet auteur conçoit la persévérance à l'université comme un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académique et social de l'institution dans lesquels il s'inscrit. L'abandon

résulterait d'un manque de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et de l'institution choisie (Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992; Kahn & Nauta, 2001) et d'un manque d'intégration de l'étudiant au sein de cette institution. Le modèle initial de Tinto et ses développements (1987, 1993) figurent parmi ceux qui sont les plus connus et les plus utilisés dans l'étude de la persévérance et de l'abandon à l'université (Braxton, 2000 ; Kahn & Nauta, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005). Braxton (2000) accordait au modèle de Tinto un statut presque *paradigmatique* après avoir trouvé plus de 400 citations de son modèle en 1994. Une estimation plus récente corrige l'estimation à 775 citations (Braxton & Hirschy, 2005).

Dans ce modèle, on considère que l'étudiant entre à l'université avec tout un bagage, fait de ses caractéristiques personnelles, familiales et scolaires, ainsi que de ses engagements tant vis-à-vis de l'atteinte de ses buts personnels (ici essentiellement celui d'obtenir un diplôme) (« *goal commitment* »)¹² que vis-à-vis de l'établissement qu'il choisit (« *institutional commitment* »). Ces caractéristiques influenceront les expériences que les étudiants vivront au sein des systèmes académique et social de l'université et détermineront le degré d'intégration académique et d'intégration sociale de l'étudiant. *L'intégration académique* est mesurée d'une part, en termes de performance scolaire et de développement intellectuel de l'étudiant et d'autre part, par l'identification de l'étudiant aux normes du système académique, c'est-à-dire par le degré de congruence entre les valeurs et les objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution. *L'intégration sociale* est pour sa part, définie par l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (professeurs, pairs, etc.) et est mesurée par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution. Les expériences négatives ont tendance à réduire le degré d'intégration, à créer une distance entre l'individu et le système académique et social de l'institution et à favoriser un désengagement. Tinto insiste sur le fait que la qualité des expériences vécues au sein des systèmes académique et social (mesurée par le degré d'intégration académique et sociale) modifie les engagements initiaux des étudiants (le « *goal commitment* » et le « *institutional commitment* ») et ce sont ces engagements ultérieurs qui détermineront soit la persévérance, soit l'abandon. On peut voir que le concept d'intégration est le pivot du modèle de Tinto (1975).

¹² Ce concept de « *goal commitment* » de Tinto correspond à l'engagement envers un but, et réfère dans son modèle, à l'engagement envers le but d'obtenir un diplôme.

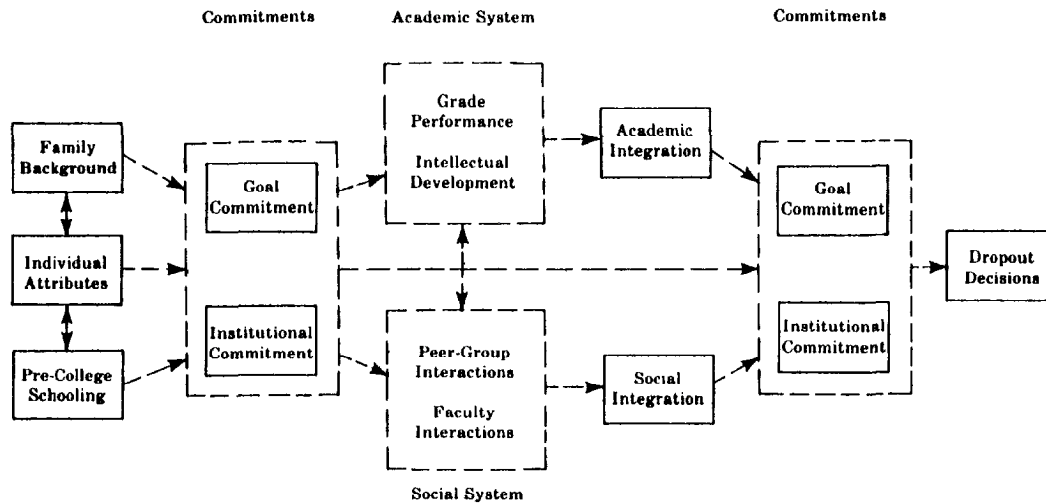


Figure 1. Le « Student Integration Model » de Tinto (1975, p.114)

Des études ayant examiné le modèle de Tinto (1975, 1987) dans son entièreté (Pascarella & Terenzini, 1980, 1983; Cabrera, et al., 1992 ; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993) ainsi que la méta-analyse réalisée par Braxton, Sullivan, et Johnson (1997) soutiennent une grande partie des propositions faites par Tinto. Dans cette méta-analyse, ces auteurs ont analysé plus de 300 études et tenté de vérifier si les quinze hypothèses d'interactions suggérées par Tinto dans son modèle initial (1975, voir aussi Figure 1) obtenaient une validation empirique. Six de ces hypothèses sont confirmées par une grande majorité des études prises en compte, et concernent (1) l'impact des caractéristiques individuelles sur l'engagement initial envers l'institution, (2,3) la modification des engagements (envers l'obtention d'un diplôme et envers l'institution) sous l'influence des expériences à l'université et la qualité de l'intégration de l'étudiant, (4) l'impact de l'intégration sociale sur l'engagement ultérieur envers l'institution, (5) l'impact de l'engagement ultérieur envers l'institution sur la décision de persévérance, et (6) les interactions entre l'intégration académique et sociale (Cabrera, et al., 1992).

Cette méta-analyse et d'autres études (Pascarella & Terenzini, 1983 ; Braxton, Milem, & Sullivan, 2000 ; Schmitz, Frenay, & Neuville, 2007) soulignent l'importance de l'intégration sociale dans le processus de persévérance, particulièrement en raison de son influence sur l'engagement ultérieur envers l'institution. Certaines études montrent également des effets directs de l'intégration sociale sur l'intention de persévérance (Milem & Berger, 1997) et seules quelques rares études ne parviennent pas à montrer un lien significatif sur l'intention de persévérance (Torres & Solberg, 2001).

Cependant, certaines des affirmations majeures du modèle de Tinto ne sont pas validées empiriquement. C'est le cas du rôle clé de l'intégration académique vis-à-vis de l'engagement envers son but qui n'est confirmé que par cinq études sur douze qui l'ont testé (notamment

celles de Pascarella & Terenzini, 1983 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983). La viabilité même du concept d'intégration académique dans les études sur la persévérance a été mise en question par Braxton et Lien (2000). De même, les sources de l'intégration sociale ne sont pas clairement identifiées (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000).

Le modèle intégratif de Cabrera et al. (1993)

En 1992 et 1993, Cabrera et ses collègues ont tenté de comparer le modèle de Tinto (1975, 1987) avec un autre modèle « classique » de persévérance : le modèle d'abandon¹³ de Bean (1980, 1983). Au niveau conceptuel, le modèle de Bean présente des similitudes avec le modèle de Tinto, telles que l'importance d'une congruence ou d'un ajustement entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution (ex. « *institutional fit* ») et la prise en compte des caractéristiques individuelles (ex. bagage familial, passé scolaire, etc.) à l'entrée à l'université. Le modèle initial de Bean (1980) et ses développements ultérieurs (Bean, 1983 ; Bean & Metzner, 1985) se distinguent du modèle de Tinto en soulignant avant tout l'impact des facteurs environnementaux (ex. encouragement de la famille et des amis, opportunités de changement d'université, soutien financier) et celui des intentions comportementales (ex. intention de persévérance) dans l'étude de la persévérance (Bean & Vesper, 1990 ; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992 ; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993). Selon Bean, les expériences sociales et académiques influencent la perception de l'étudiant concernant différentes facettes de la vie universitaire telles que la qualité institutionnelle, la satisfaction avec les cours, les relations avec les amis et enseignants, etc. A leur tour, les perceptions positives mènent à une perception de congruence de l'étudiant avec l'institution, qui déterminera en grande partie les *intentions de persévérance*.

Dans leur étude comparative, Cabrera et collègues (1992) soulignent l'importance de la congruence étudiant-institution et de l'intention de persévérer. « Les résultats des deux modèles indiquent que la persévérance à l'université résulte d'un processus d'interactions entre les facteurs personnels et institutionnels et que l'intention de persévérance est déterminée par une congruence entre l'étudiant et l'institution » (p.158). Ces auteurs accordent au modèle de Tinto (1975, 1987) une puissance prédictive plus importante de la persévérance. Partant de cette analyse, les chercheurs proposent en 1993 un modèle intégratif de ces deux modèles théoriques (cf. Figure 2).

¹³ « *Student Attrition Model* » est le nom original de ce modèle.

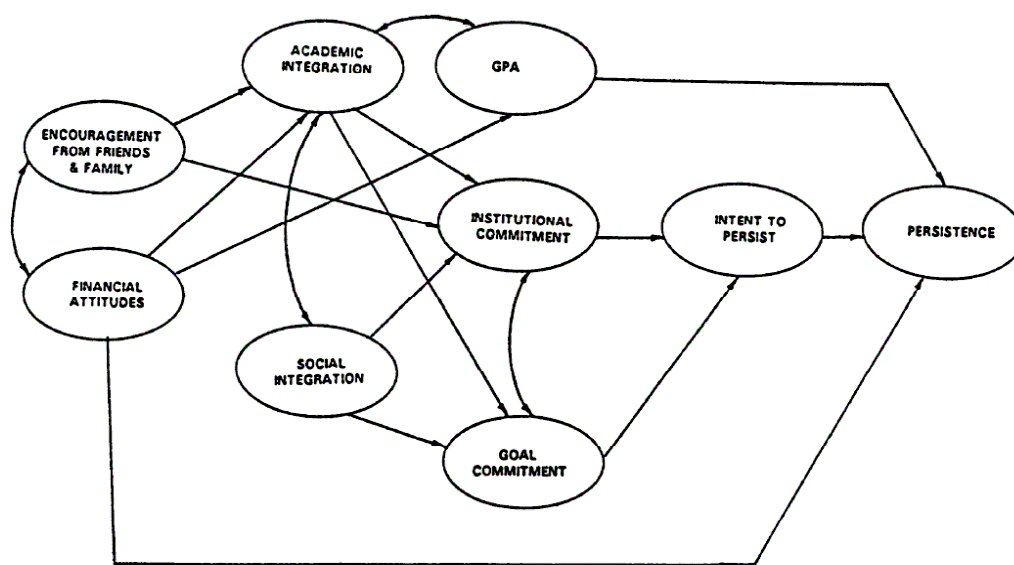


Figure 2. Le modèle intégratif de Cabrera, Castaneda, Nora, et Hengstler (1993, p.128)

Les résultats des études qu'ils ont menées auprès de 2456 étudiants¹⁴ entrant à l'université, confirment les idées principales du modèle de Tinto, notamment l'impact de l'intégration sociale de l'étudiant sur l'engagement ultérieur envers l'institution et l'impact de l'intégration académique sur les engagements ultérieurs (envers le but et envers l'institution). La Figure 3 reprend les résultats obtenus par une analyse en pistes causales¹⁵, les flèches simples indiquent ainsi qu'on présuppose un lien de cause à effet entre deux variables, alors que les doubles flèches indiquent qu'il est postulé un lien de corrélation entre deux variables. Par ailleurs, les auteurs ont constaté que les deux types d'engagements ultérieurs et, notamment, l'engagement envers l'institution, déterminent l'intention de persévérance et affectent, en conséquence, la persévérance effective de manière indirecte. La persévérance effective, quant à elle, est principalement déterminée par l'intention de persévérance et par la performance académique¹⁶. Un autre élément important de ces études est la mise en avant de l'importance du soutien des proches (notamment la famille et les amis).

¹⁴ Ici, il s'agit d'étudiants dits « traditionnels », c'est-à-dire d'étudiants entrant à l'université pour la première fois, âgés de moins de 24 ans, non mariés.

¹⁵ Ce type d'analyse teste un modèle dans son ensemble en le considérant, comme un système d'équations et estime chacune des relations entre variables ainsi que la qualité du modèle dans son ensemble (Jöreskog & Sörbom, 1993). Ce type d'analyse sera expliqué plus longuement dans la partie méthodologique de cet article, puisque nous y recourons également pour tester nos hypothèses.

¹⁶ Dans la figure 3, ceci correspond au concept de GPA ou « *grade point average* » qui correspond à la moyenne pondérée cumulative des points obtenus.

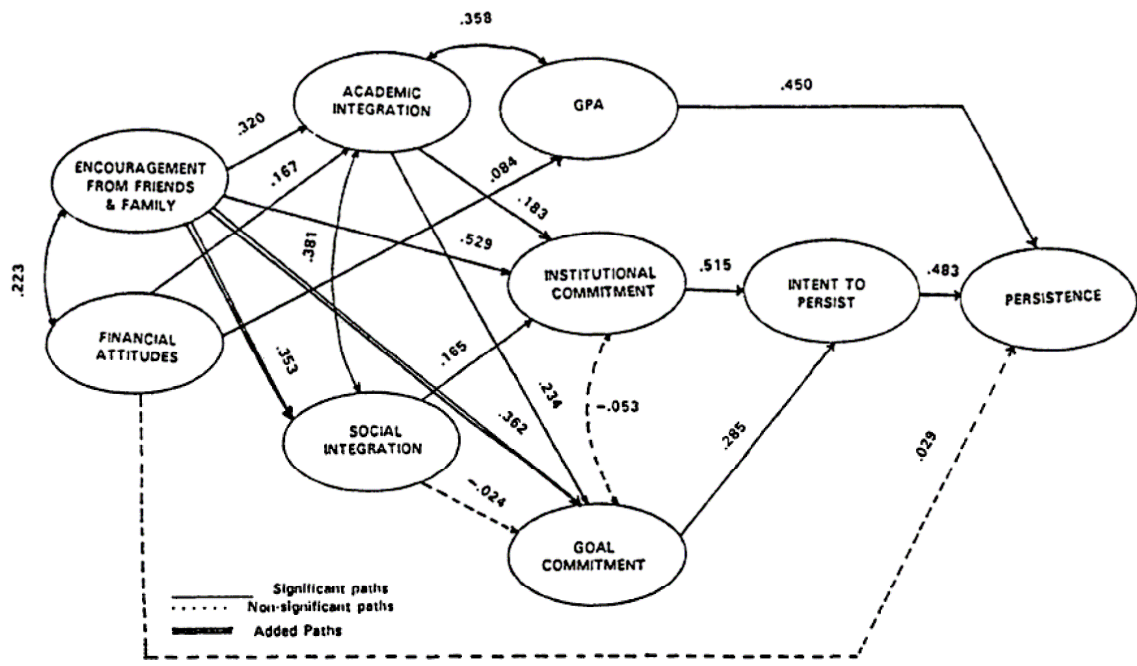


Figure 3. Résultats de l'étude de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1993, p.134)

Les modèles motivationnels

Au sein de la littérature psychologique, nous pouvons constater que les modèles motivationnels constituent une alternative intéressante dans la prédiction de la réussite académique et de la persévérance (Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). Ces modèles mettent l'accent sur la prédiction des comportements ou des changements de comportement en fonction des facteurs individuels, tels que la motivation, la valeur accordée à la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle, les buts poursuivis.

Selon Robbins et ses collègues (2004), le modèle expectancy-value (Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002) constitue un modèle particulièrement pertinent pour comprendre la persévérance et l'engagement des étudiants. Cette théorie de « l'expectancy-value » propose que les perceptions des sujets concernant leur probabilité de réussite d'une tâche donnée (*expectancy perceptions*) ainsi que leurs perceptions de ce que cette tâche peut leur apporter (*value perceptions*) sont les déterminants les plus immédiats des comportements liés à l'apprentissage tels que le choix du sujet de s'engager et/ou de persévérer dans la réalisation d'une tâche, les stratégies d'apprentissage que le sujet va mettre en œuvre pour appréhender cette tâche et, enfin, sa performance à celle-ci. Des études récentes réalisées à Louvain-la-Neuve montrent que ce cadre théorique s'applique également à la prédiction de l'intention de persévérer (Neuville, Frenay, Schmitz, Boudrenghien, Noël & Wertz, 2007 ;

Neuville & Frenay, 2009) tout autant qu'à la persévérance/persévérance effective des étudiants universitaires (Neuville & Frenay, 2009). De plus, en ce qui concerne la prédiction de la réussite académique, ces auteurs ont constaté une efficacité prédictive plus grande du modèle d'expectancy-value par rapport à celui de Tinto (1975) et un impact important du sentiment d'efficacité personnelle, ici sous forme d'*expectancy*, mesuré au cours de l'année sur l'intention de persévérer (Neuville et al., 2007).

Ces modèles motivationnels, notamment ceux centrés principalement sur le sentiment d'efficacité personnelle, défini comme la perception qu'a la personne de ses capacités à mettre en œuvre les activités nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée, s'avèrent donc utiles dans la prédiction de la persévérance (Kahn & Nauta, 2001 ; Robbins et al., 2004 ; Galand, Neuville, & Frenay, 2005 ; Neuville & Frenay, 2009).

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle

Depuis l'introduction de la théorie de l'apprentissage social par Bandura (1977), le concept d'efficacité personnelle a occupé un rôle central dans les tentatives de compréhension et de prédiction du comportement humain. Quatre sources sont à l'origine de ce sentiment d'efficacité personnelle : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes signifiantes) et les états physiologiques et émotionnels. Au centre de cette théorie, se trouve l'hypothèse selon laquelle les croyances d'efficacité personnelle aident les gens à déterminer le type d'activités à poursuivre, les efforts qu'ils consacrent pour les activités poursuivies et la persévérance face aux obstacles. Bandura (1993) affirme que le sentiment d'efficacité personnelle affecte les résultats à l'université (ex. persévérance ou réussite) en agissant favorablement sur la motivation des étudiants et leur persévérance face aux exigences académiques et aux difficultés rencontrées.

Multon, Brown et Lent (1991) ont réalisé une méta-analyse très vaste concernant le lien entre les croyances d'efficacité personnelle (en lien avec des tâches académiques), la performance et la persévérance. Les auteurs constatent une supériorité du sentiment d'*efficacité personnelle académique*, faisant référence à la confiance dans la capacité à réaliser des tâches académiques avec succès, telles que la préparation d'un examen ou la rédaction d'un travail, par rapport aux mesures plus générales. Les résultats de leur méta-analyse suggèrent qu'entre 11% et 14% de la variance dans la performance scolaire et la persévérance peuvent être expliqués par les croyances d'efficacité personnelle de l'individu.

Au-delà de l'étude de Multon et al. (1991), de nombreuses recherches récentes ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle est positivement associé à la performance à l'université (Gore, 2006 ; Robbins et al., 2004; Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Bong, 2001) et à la persévérance universitaire (Robbins et al., 2004 ; Torres & Solberg, 2001; Karpanty, 1998).

La « *socio-cognitive career theory* »¹⁷ a également intégré le sentiment d'efficacité personnelle dans son explication théorique de la façon dont les étudiants construisent leurs choix vocationnels et professionnels (Betz et Hackett, 1981), en proposant le concept de « *career-decision making self-efficacy* », qu'ils définissent comme la confiance perçue des étudiants dans leur capacité à planifier et réaliser les tâches étroitement liées à leur développement professionnel au sein du milieu éducatif (notamment rassembler les informations, planifier et expliciter les objectifs) (Betz & Hackett, 1981; Peterson, 1993). Cette théorie suggère qu'outre les aptitudes scolaires ou la performance scolaire antérieure, la persévérance à l'université serait influencée par la confiance qu'a un étudiant dans ses capacités académiques (le sentiment d'efficacité personnelle), par ses attentes en termes de résultats académiques (*outcome expectancies*), ainsi que sa détermination à réussir et à obtenir le diplôme (*performance goals*) (Kahn & Nauta, 2001). Contrairement aux hypothèses, Kahn et Nauta (2001) n'ont pas pu mettre en évidence le rôle de ces trois variables mesurées au cours du premier semestre. Cependant, le sentiment d'efficacité personnelle et la détermination de l'étudiant mesurées durant le second semestre à l'université avaient un impact significatif sur la persévérance. Kahn et Nauta (2001) considèrent cette théorie comme une théorie cognitivo-motivationnelle présentant un changement important par rapport aux précédents efforts pour comprendre la persévérance, à savoir celles de Tinto (1975) et de Bean (1980). Les auteurs insistent sur la pertinence d'inclure des facteurs motivationnels dans les études focalisées sur la persévérance à l'université.

Aperçu de quelques études intégratives

Certaines études ont tenté de réviser le modèle de Tinto (1975, 1993) en y incluant des attributs motivationnels (Peterson, 1993). D'autres études ont combiné quelques aspects clés issus de différents modèles théoriques (notamment Torres & Solberg, 2001) dans l'étude de la persévérance. Trois études retiennent particulièrement notre attention, car elles soulignent la

¹⁷ Cette théorie a élargi la théorie sociale cognitive de Bandura en l'appliquant au domaine spécifique des choix d'orientation d'étude et professionnels.

complexité du phénomène de persévérance et l'importance de combiner les apports des théories éducationnelles et motivationnelles.

Peterson (1993) a été l'un des premiers à inclure le sentiment d'efficacité personnelle dans le modèle de Tinto (1987). Son but était d'examiner l'impact du sentiment d'efficacité personnelle liée à la carrière professionnelle (« *career decision making self-efficacy* ») sur l'intégration académique, l'intégration sociale, ainsi que sur les engagements initiaux. Peterson a réalisé son étude auprès de 418 étudiants inscrits dans un programme universitaire conçu pour des étudiants en difficulté académique. Les résultats de son étude ont montré que l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle lié à la carrière professionnelle influence significativement les engagements initiaux et constitue le meilleur prédicteur ($b = .42$) de l'intégration académique. En accord avec les propositions de Tinto (1975), les engagements initiaux (envers les buts et envers l'institution) constituent les meilleurs prédicteurs de l'intégration sociale ($b = .35$), suivis de près par l'impact de ce sentiment d'efficacité personnelle ($b = .25$).

Inspiré du travail de Peterson (1993), Sandler (2000) a réalisé une étude auprès d'étudiants plus âgés (autour de 24 ans). L'auteur a créé un modèle théorique innovant prédisant la persévérance, en se basant sur le modèle intégratif de Cabrera et al. (1993), et en y ajoutant les concepts du *career decision-making self-efficacy* (Peterson, 1993), du stress perçu et des difficultés financières. Contrairement à Peterson (1993), Sandler se focalise sur la prédiction de la persévérance et observe des effets positifs du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intention de persévérance ($b = .20$), la persévérance effective ($b = .11$) et la gestion du stress ($b = .16$). Cependant, des effets négatifs du sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement envers l'université ($b = -.11$), l'intégration académique ($b = -.22$) et l'intégration sociale ($b = -.14$) ont été constatés. En accord avec le modèle de Bean (1980,1983) et celui de Cabrera (Cabrera et al., 1993), l'intention de persévérance ($b = .66$) constitue un prédicteur très puissant de la persévérance effective. D'autres prédicteurs de la persévérance effective sont l'intégration sociale ($b = .15$), l'intégration académique ($b = -.17$), l'engagement envers l'université ($b = -.20$), le soutien de la famille ($b = -.14$) et la perception des difficultés financières ($b = .12$).

Enfin, Torres et Solberg (2001) ont réalisé une étude prédisant les intentions de persévérance et la santé de 179 étudiants latino-américains sur base de quatre construits théoriques : le sentiment d'efficacité personnelle académique (Bandura, 1986), la perception du stress, la perception du soutien de la famille (Bean, 1983) et l'intégration sociale (Tinto, 1987). De manière générale, les résultats indiquent que les étudiants ayant un sentiment

d'efficacité personnelle élevé présentent une meilleure intégration sociale ($b = .50$), moins de stress académique ($b = -.22$) et davantage d'intentions de persévérance ($b = .24$) que ceux qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus bas. Cette étude montre également que le soutien familial influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle ($b = .46$).

Objectifs de cette recherche

Cette revue des écrits scientifiques nous a permis de constater que les modèles éducationnels (Tinto, 1975 ; Bean, 1980 ; Cabrera et al., 1992, 1993) ainsi que les théories motivationnelles peuvent expliquer la persévérance ou l'intention de persévérance des étudiants avec un certain succès.

Dans un premier temps, on peut observer que les modèles éducationnels constituent des modèles incontournables de l'étude de la persévérance. De nombreuses études confirment l'importance de l'intégration de l'étudiant et de la congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution. Malgré une supériorité du modèle de Tinto (1975) dans la prédiction de la persévérance, Cabrera et ses collègues (1992, 1993) suggèrent que les modèles de Tinto et de Bean (1980) semblent se compléter. La théorie de Tinto fournit des concepts essentiels dans l'étude du processus de persévérance, notamment l'intégration sociale, l'intégration académique, l'engagement envers l'institution, et l'engagement envers un but, alors que le modèle de Bean a permis de mettre en avant l'importance de l'intention de persévérance comme prédicteur de la persévérance effective et le rôle des variables environnementales (notamment le soutien familial).

Les modèles motivationnels constituent un cadre théorique alternatif, focalisé sur les facteurs individuels pour prédire les comportements de persévérance et d'abandon. Dans ce contexte, il a été démontré que le sentiment d'efficacité personnelle a une influence importante sur le processus de persévérance et la décision de persévérer des étudiants entrant à l'université (Robbins et al., 2004). Vu l'importance de ce facteur, certaines études ont tenté d'intégrer ce concept motivationnel dans le modèle de Tinto (notamment Peterson, 1993) ou dans celui de Cabrera (1993) afin de mieux comprendre son impact sur la décision de persévérance et sur d'autres facteurs clés en lien avec la persévérance (ex. l'engagement envers l'institution, l'intégration sociale, l'intégration académique, ...). En effet, comme le suggèrent plusieurs auteurs, il semble important de tester la pertinence d'autres modèles théoriques dans l'étude de la persévérance académique (Kahn & Nauta, 2001).

Certaines études intégratives attestent d'un impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intégration sociale (voir Peterson, 1993 ; Torres & Solberg, 2001), l'intégration académique, les engagements initiaux et l'intention de persévérance. L'inclusion de ce sentiment au sein du modèle de Tinto (1975) pourrait donc répondre à une critique importante adressée à ce modèle et fournir une source d'influence de l'intégration sociale. Cependant, des différences importantes apparaissent entre ces études tant au niveau du type de mesures du sentiment d'efficacité personnelle (ex. sentiment d'efficacité personnelle académique, sentiment d'efficacité personnelle professionnel), de la population concernée (ex. étudiants plus âgés que les étudiants traditionnels, étudiants issus des ethnies minoritaires, étudiants peu préparés académiquement) que degré d'inclusion des facteurs clés du modèle de Tinto (ex. étude ou non de la persévérance, inclusion des engagements initiaux, ...). Selon Sandler (2000), ces facteurs peuvent éventuellement expliquer des effets négatifs inattendus du sentiment d'efficacité personnelle ou de l'intégration sociale dans les études. Il faut savoir que le modèle de Tinto (1975) a initialement été conçu pour des étudiants considérés comme « traditionnels »¹⁸, ce qui n'est pas le cas pour les études intégratives présentées ultérieurement. Une autre explication des effets inattendus peut être liée à l'inclusion de prédicteurs nouveaux. On peut s'interroger sur le pouvoir prédictif de ces différents facteurs quand ils sont combinés simultanément. *Certains de ces facteurs se compensent-ils ou s'annulent-ils ?*

Au vu de cette revue des écrits scientifiques, nous aimerions donc explicitement mettre à l'épreuve des faits deux modèles permettant d'expliquer la persévérance à l'université. Le premier modèle permettra ou non de valider empiriquement le « *Student Integration Model* » de Tinto (1975) auprès d'une population étudiante belge traditionnelle. En cohérence avec les études de Bean et Cabrera qui soulèvent le rôle primordial des intentions de persévérance, nous cherchons à prédire l'intention de persévérance. Le second modèle reprendra le premier tout en y ajoutant le sentiment d'efficacité personnelle académique auprès de notre échantillon traditionnel. Nous tentons ainsi de créer un modèle intégratif qui tient compte à la fois de l'impact de l'institution et des expériences académiques et sociales, mais qui met également l'accent sur les facteurs motivationnels susceptibles d'évoluer dans le temps. Les recherches réellement intégratives sont peu nombreuses, et celles qui se proposent de tester des modèles théoriques plus élaborés le sont encore moins (Parmentier, 1994). Nous

¹⁸ C'est-à-dire des étudiants entrant à l'université pour la première fois, fréquentant une université résidentielle, non mariés, âgés de moins de 24 ans et n'appartenant pas à une population minoritaire.

comparerons le pouvoir prédictif de ces deux modèles, en recourant à des analyses en pistes causales

METHODOLOGIE

Participants

2632 étudiants de première année à l'université des différentes facultés d'une université belge francophone, principalement résidentielle ont participé à cette étude. Parmi ceux-ci, 54,6% sont des femmes et 46,4% des hommes. Leur âge moyen est de 18,3 ans (ET= 1,46) et ils s'inscrivent pour la première fois à l'université. L'ensemble des participants a donné son accord¹⁹ pour participer à l'étude ainsi que pour nous permettre d'avoir accès à leurs résultats académiques. Tous les participants ont été assurés de la confidentialité de leurs réponses.

En raison de la récolte de données en deux vagues (voir procédure ci-dessous), nous avons rencontré une série d'étudiants qu'une seule fois, soit en septembre soit en novembre. En conséquence, l'échantillon pour les analyses statistiques, portant sur les deux vagues, se compose de 1560 étudiants. Cependant, les étudiants que nous avons vus seulement durant la récolte des données en septembre ne présentent pas de différences significatives en termes des caractéristiques individuelles prises en compte dans cette étude (ex. genre, sentiment d'efficacité personnelle, passé scolaire ..., etc.).

Procédure

Les données ont été récoltées en deux vagues à l'aide de questionnaires auto-rapportés. La première récolte a eu lieu au début de l'année académique (septembre 2005) et avait pour but d'évaluer les données à l'entrée du sujet à l'université avant que celui-ci ne soit influencé par les expériences vécues à l'université. La seconde récolte s'est déroulée environ huit à dix semaines après la première (novembre 2005) et poursuivait l'objectif d'appréhender les expériences vécues par le sujet au sein du système académique et social de l'université, ses engagements, sa perception du sentiment d'efficacité personnelle et son intention de persévérance.

¹⁹ Un exemple du formulaire de consentement signé par les étudiants se trouve dans les annexes de cette thèse, à l'annexe 1

Variables mesurées et outils

En se basant sur notre modèle théorique de référence, la première récolte de données a porté sur le bagage familial de l'étudiant, son passé scolaire, son sentiment d'efficacité personnelle, et ses engagements (« goal commitment » et « institutional commitment ») à l'entrée à l'université. Les échelles complètes sont reprises dans les annexes de cette thèse.

Passé scolaire. Une question relative au pourcentage obtenu en dernière année du secondaire : *Quel était ton pourcentage de points obtenu en dernière année du secondaire ?* Les étudiants ont répondu sur une échelle de 4 niveaux allant de « entre 60% et 70% » à « plus de 90% ».

Le sentiment d'efficacité personnelle académique. Le sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux tâches académiques liées à la réussite académique et à l'ajustement à l'université a été mesuré par 11 items inspirés du CSEI (*College Self-efficacy Inventory* – CSEI, Solberg, et al., 1993) (ex. « Je pense que je serai capable de gérer mon temps ») à deux moments distincts (septembre et novembre). Cette échelle a été validée par Neuville et al. (2007) et présente un alpha de Cronbach de 0.81.

L'engagement envers le but (goal commitment). Conformément au modèle de Tinto (1975, 1987), le 'goal commitment' de l'étudiant a été mesuré à deux reprises et identifie ici l'importance accordée par l'étudiant à l'obtention du diplôme universitaire (Pascarella & Terenzini, 1979, 1980; Cabrera et al., 1993; Sandler, 2000). En septembre, l'engagement a été mesuré à l'aide d'un seul item (« Grade²⁰ visé pour l'année académique ? 1 = satisfaction, 2 = distinction, 3 = grande distinction, 4 = la plus grande distinction »). En novembre, l'engagement de l'étudiant a été mesuré à l'aide de trois items (ex. « Il est important pour moi d'obtenir une bonne note aux examens ») présentant un alpha de Cronbach de .69.

L'engagement envers l'institution (institutional commitment). En accord avec le modèle de Tinto, l'engagement envers l'institution a également été mesuré à deux reprises. Cet engagement identifie la satisfaction avec le choix de l'institution, la perception d'une congruence entre l'étudiant et l'institution (le « institutional fit ») (Pascarella & Terenzini, 1979, 1980; Cabrera et al., 1993) et un sentiment d'attachement à l'université choisie (Sandler, 2000). En septembre, cinq items ont mesuré l'engagement initial des étudiants au

²⁰ La réussite à la fin de la première année de l'université est attribuée sur la base d'une moyenne générale de tous les cours de l'année présentés et d'une mention attribuée par le jury de l'année. La réussite n'est acquise que si les étudiants ont un minimum de 60% de moyenne générale sans échec. Ces « grades » ou mentions de satisfaction, distinction, grande distinction et la plus grande distinction correspondent à une moyenne générale égale ou supérieure à 60%, 70%, 80% et 90%.

travers de leurs opinions générales sur l'université choisie (e.g. « L'UCL fournit un accompagnement suffisant »). L'alpha de Cronbach était de .68 pour cette échelle. En novembre, quatre items ont mesuré l'engagement ultérieur sous forme de degré d'attachement à l'université et de satisfaction avec le choix de l'institution (ex. « Je suis très satisfait(e) d'être à l'UCL »). L'alpha de Cronbach était de .85.

Intégration sociale. Huit items, inspirés des travaux de Cabrera et al. (1993), Lacante et al. (2001), Sandler (2000) et Manan (2001), ont été utilisés pour mesurer le degré d'engagement et de satisfaction de l'étudiant dans ses relations aux autres étudiants, facette importante de l'intégration sociale définie par Tinto (1975). Cette échelle a été validée par Neuville et al. (2007) et sert à identifier les expériences des étudiants concernant la création de relations interpersonnelles proches et la construction d'amitiés à l'université (e.g. « Mes relations avec les autres étudiants se déroulent dans un climat de confiance »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de .83.

Intégration académique. Dix items, inspirés des travaux de Pascarella et Terenzini (1983), Cabrera et ses collègues (1993) et Manan (2001) ont mesuré la satisfaction des étudiants par rapport aux expériences académiques (ex. « Jusqu'à maintenant, je m'en suis bien sorti(e) pour tous les travaux, préparations » , « Je suis très intéressé(e) par le contenu des cours ») et la perception qu'ils ont de la préoccupation des enseignants concernant leur développement intellectuel (ex. « Les enseignants nous encouragent à apprendre de nos erreurs »). Ces deux facettes font partie de l'intégration académique définie par Tinto (1975). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de .74.

Intention de persévérance. Nous avons mesuré la persévérance par une mesure proximale, à savoir l'intention de persévérance, en raison de son impact déterminant sur la décision de persévérance (Bean, 1985; Cabrera, et al., 1992,1993 ; Neuville & Frenay, 2009). Plus spécifiquement, la satisfaction avec le choix d'études et le désir de poursuivre dans ce même programme (Torres & Solberg, 2001; Neuville et al., 2007) ont été mesurés par huit items (ex. « J'ai déjà pensé à abandonner mes études », item inversé). L'alpha de Cronbach est de .78.

ANALYSES ET RESULTATS

Pour tester le pouvoir prédictif des deux modèles retenus, nous avons effectué des analyses en pistes causales (*path analysis*). Ces analyses ont été menées à l'aide du logiciel LISREL 8.8. Elles considèrent le modèle à tester comme un ensemble, comme un système d'équations et estiment chacune des relations entre variables ainsi que la qualité du modèle

dans son ensemble (Jöreskog & Sörbom, 1993). Cette méthode permet de vérifier la pertinence de certaines hypothèses entre variables, mais aussi de vérifier l'adéquation de la structure d'ensemble du modèle.

Afin de d'évaluer le degré d'adéquation du modèle théorique postulé, nous utilisons quatre indices d'ajustement des données au modèle : Le *Chi-carré*, relativement aux degrés de liberté (χ^2/ddl). Cet indice est un indicateur de l'écart entre la matrice de corrélations observée dans les données et la matrice de corrélations dérivée du modèle théorique postulé. En raison d'une trop grande sensibilité de ce test à la taille de l'échantillon, il est conseillé d'examiner la valeur du rapport entre le chi-carré et les degrés de liberté du modèle. Une valeur inférieure à 5 indique un bon ajustement du modèle aux données observées. Le *Comparative Fit Index* (CFI) compare le modèle hypothétique avec un modèle indépendant qui stipule l'absence de corrélations entre les variables mesurées alors que le *Adjusted Goodness-of-fit Index* (AGFI) compare le modèle proposé à une absence de modèle. Cet AGFI tient compte de la parcimonie du modèle et inclut une sanction pour l'addition de paramètres supplémentaires. Le CFI et l'AGFI varient entre 0 (aucune adéquation du modèle proposé) et 1 (adéquation parfaite), avec des valeurs égales ou supérieures à .90 indiquant une bonne qualité d'ajustement du modèle. L'indice RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) rend compte du degré d'erreur d'approximation dans la population. Une valeur inférieure à .05 (Hu et Bentler, 1999) indique un bon ajustement, et une valeur dans l'intervalle .05 et .08 montre un ajustement acceptable. Le *standardized Root Mean Square Residual* (sRMR) mesure également la moyenne des résidus du modèle. Les valeurs inférieures à .05 indiquent un bon ajustement.

Etant donné le nombre conséquent de variables mesurées dans notre étude, des analyses statistiques préalables à la réalisation des analyses en pistes causales ont été menées afin de défricher les relations entre les variables du modèle. Ces analyses ont consisté en corrélations entre les différentes variables mesurées et en régressions multiples.

Les corrélations (voir Tableau 1) ont permis d'avoir des informations sur les liens entre les différentes variables prises deux à deux. Les régressions multiples, quant à elles, ont permis de faire un pas de plus et de tester dans quelle mesure une variable donnée du modèle pouvait être prédite, expliquée par une ou plusieurs variables de ce même modèle. Ainsi, il est apparu que le diplôme de la mère et le genre n'ont pas montré un impact significatif sur les

engagements initiaux des étudiants, comme l'avait proposé Tinto (1975)²¹. Ces variables ont donc été éliminées des analyses ultérieures en pistes causales, puisque les régressions avaient mis en évidence leur non-pertinence.

Résultats des analyses en pistes causales (Modèle 1 – modèle éducationnel de Tinto)

Le premier modèle permet de mettre à l'épreuve la pertinence du modèle initial de Tinto (1975) dans son ensemble. Ce modèle théorique s'adapte-t-il bien aux données que nous avons récoltées ? Les indices d'ajustement obtenus par l'analyse en pistes causales nous permettent de répondre positivement à cette question. Les CFI (.98) et AGFI (.98) sont, en effet, tous deux largement supérieurs à .90, le sRMR est bien inférieur à .05 (.02) et le RMSEA est inférieur à .05 (.04). De plus, le rapport χ^2/ddl (54.15/11) est inférieur à 5 (4.9).

Les indices de l'ajustement du modèle signifient que le modèle de Tinto fournit une bonne description, une bonne explication de ce qui se passe dans la réalité, de la manière dont les différentes variables s'influencent et interagissent.

Etant donné que nous savons désormais que le modèle de Tinto (1975) constitue une grille de lecture adéquate de nos données, portons notre attention sur les liens entre les différentes variables constitutives de ce modèle. La figure 3 présente le modèle ainsi que les coefficients standardisés de régression, qui permettent d'indiquer le poids des relations entre les variables concernées.

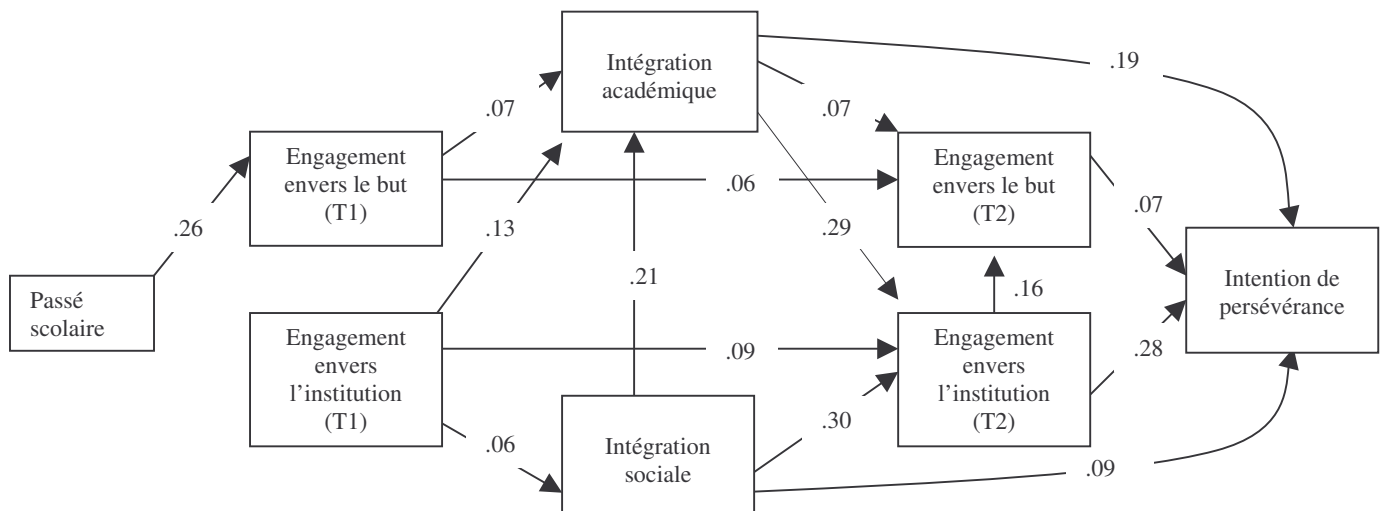


Figure 3. Modèle 1 - Validation du modèle du modèle initial de Tinto (1975)

²¹ Ce résultat est d'autant plus surprenant que nous avons montré que le diplôme de la mère a par contre un impact important sur la performance des étudiants, même quand on contrôle d'autres variables (Neuville et al. 2007).

Conformément au modèle de Tinto (1975, 1987), l'engagement initial envers l'institution affecte les expériences académiques et sociales des étudiants (ex. l'intégration académique, $b = .13$ et l'intégration sociale $b = .06$). A leur tour, l'intégration sociale et académique déterminent l'engagement ultérieur envers l'institution ($b = .29$ et $b = .30$) d'une manière plus importante que l'engagement initial envers l'institution ($b = .09$). Ensuite, l'engagement ultérieur envers l'institution constitue le prédicteur le plus puissant ($b = .28$) de l'intention de persévérance et influence également l'engagement envers le but d'obtenir son diplôme ($b = .17$).

En ce qui concerne l'intégration de l'étudiant, nous pouvons observer que l'intégration sociale influence l'intégration académique ($b = .21$), et que l'intégration académique a une influence directe plus importante sur l'intention de persévérance ($b = .19$) que l'intégration sociale ($b = .09$). De manière générale, l'engagement envers le diplôme (T2) semble jouer un rôle moins déterminant dans le processus de persévérance car il affecte peu l'intention de persévérance ($b = .07$). Il nous reste à souligner qu'une seule caractéristique individuelle a un impact moins important que supposé sur les engagements initiaux, car seul le passé scolaire semble affecter l'engagement initial envers l'obtention du diplôme ($b = .26$). Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que seuls l'intention de persévérance ($R^2 = .21$) et l'engagement ultérieur envers l'institution (T2) ($R^2 = .23$) sont prédits avec un certain succès. Les autres facteurs sont soit expliqués très faiblement (intégration académique, $R^2 = .05$; intégration sociale, $R^2 = .05$, engagement envers un but (T2), $R^2 = .07$, et engagement envers un but (T1), $R^2 = .04$), soit demeurent inexpliqués (ex. engagement envers l'institution au T1).

Résultats des analyses en pistes causales (Modèle 2 – Modèle éducationnel, incluant le sentiment d'efficacité personnelle)

Lors de cette deuxième analyse en pistes causales, nous avons introduit le sentiment d'efficacité personnelle afin d'analyser son impact spécifique sur les différents facteurs clés du modèle de Tinto (1975).

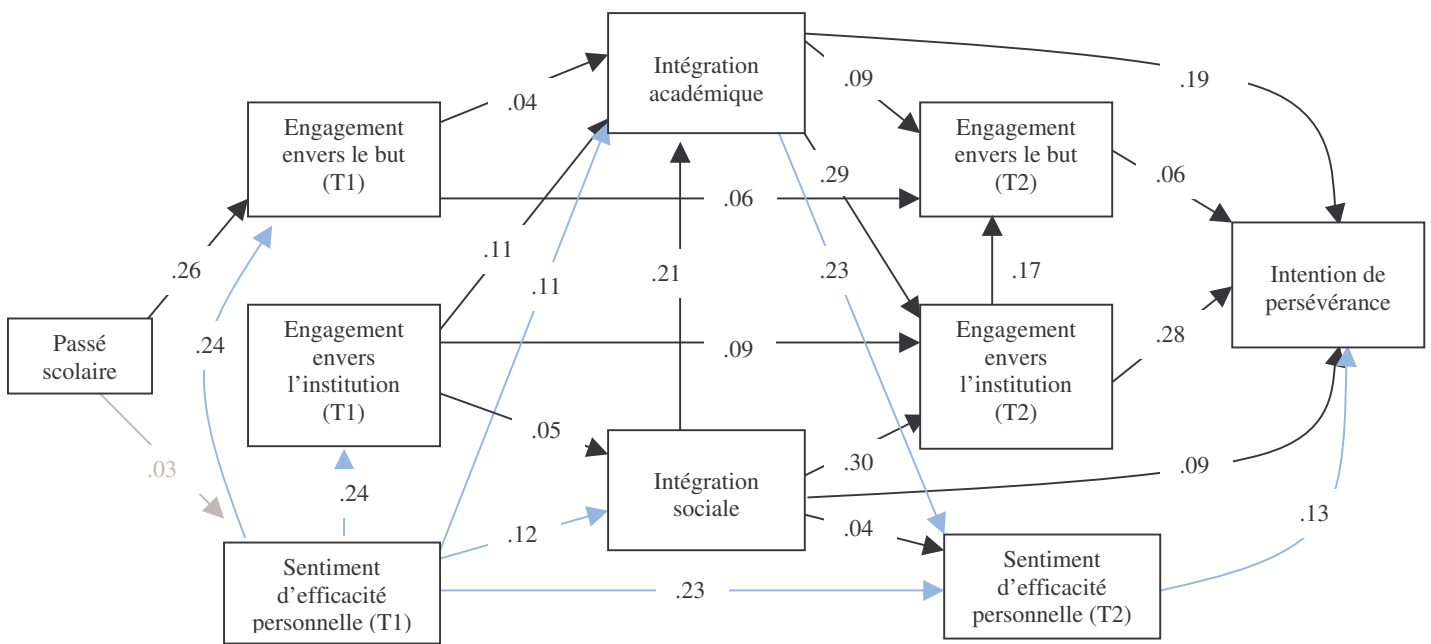


Figure 4. Modèle 2 - Insertion du sentiment d'efficacité personnelle dans le modèle de Tinto (1975)

Conformément aux études de Peterson (1993), le sentiment d'efficacité personnelle à l'arrivée à l'université (T1) influence positivement les engagements initiaux envers l'institution ($b = .24$) et envers l'obtention du diplôme ($b = .24$), ainsi que l'intégration académique ($b = .11$) et sociale ($b = .12$) de l'étudiant. Comme prévu, l'intégration académique ($b = .24$) et le sentiment d'efficacité personnelle initial ($b = .23$) influencent le sentiment d'efficacité personnelle ultérieur qui, à son tour, influence significativement les intentions de persévérance ($b = .13$). L'impact direct de l'intégration sociale sur le sentiment d'efficacité personnelle est faible ($b = .04$), mais une influence significative de l'intégration sociale sur l'intégration académique existe ($b = .21$). Il est intéressant de noter que l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle dans notre modèle 1 modifie certains liens existants entre variables. Une diminution des liens suivants a été constatée : engagement initial envers l'institution et l'intégration sociale ($b = .05$), l'engagement initial envers le diplôme et l'intégration académique ($b = .04$) et l'engagement ultérieur envers le diplôme et l'intention de persévérance ($b = .06$).

La comparaison des différents indices d'ajustement (voir tableau 2) indique que le modèle 2 (incluant le sentiment d'efficacité personnelle) est le modèle qui présente les meilleurs indices d'ajustement. Les modèles 1 et 2 sont significativement différents ($\chi^2(10) = 41.37$) à $p < .001$, ce qui suggère que l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle enrichit effectivement le modèle de Tinto.

Tableau 2. Indices de l'ajustement pour les deux modèles testés

	ddl	χ^2	χ^2/ddl	CFI	AGFI	sRMR	RMSEA
Modèle 1 Modèle de Tinto	11	51.15	4.9	.98	.98	.02	.04
Modèle 2 : Inclusion du sentiment d'efficacité personnelle	21	92.52	4.4	.98	.98	.02	.04

DISCUSSION

Cette étude cherchait à comparer deux modèles explicatifs de la persévérance, le premier, reproduisant le modèle initial de Tinto, mais sur des données issues d'un échantillon d'étudiants belges francophones ; le second, intégrant les apports des théories motivationnelles, au modèle éducationnel de Tinto, en y incluent notamment le sentiment d'efficacité personnelle dans la prédiction de l'intention de la persévérance.

Le choix d'étudier l'intention de persévérance a été justifié en raison de son lien étroit avec la persévérance effective (Bean, 1985 ; Cabrera, et al., 1992,1993 ; Neuville et al., 2007 ; Neuville & Frenay, 2009) et même la réussite (Neuville et al., 2007), d'une détection possible des étudiants « à risque » d'abandon, et d'une identification aisée à l'aide des questionnaires distribués aux étudiants. Si l'on peut identifier des facteurs explicatifs de la persévérance dans les premières semaines, cela permet de mettre en œuvre à temps des actions préventives.

Dans un premier temps, nous avons mis à l'épreuve le modèle de Tinto, afin de voir si les facteurs explicatifs de la persévérance avancés par Tinto dans son « Student Integration Model » (1975, 1987) sont pertinents dans le contexte éducatif belge francophone. Une étude exploratoire réalisée auprès de 4315 étudiants dans deux universités flamandes en Belgique a tenté de comprendre les facteurs qui mènent à l'abandon en première année à l'université (Lacante, Lens, De Metsenaere, Van Esbroeck, de Jaeger, et al., 2002). Sur la base du modèle de Tinto (1993), cette étude avait pu montrer que le parcours des étudiants au terme de la première année (ex. abandon, échec, réussite, réussite avec grade), est lié à des différences significatives au niveau des différents concepts clés du modèle de Tinto mesurés au début de l'année académique (ex. les étudiants ayant abandonné présentent une moins bonne intégration sociale que les étudiants ayant persisté ou échoué). En analysant systématiquement les différences entre le groupe réussite et échecs, ils ont ainsi pu identifier les facteurs qui les différenciaient, sans toutefois avoir une vue globale des interactions entre les facteurs.

La présente étude, par son approche en pistes causales permet de mesurer les interactions entre les facteurs, et ainsi de tester certaines des hypothèses faites par Tinto dans son modèle initial (1975). La validation empirique du modèle de Tinto montre que des interactions entre trois facteurs semblent essentielles dans la prédiction de l'intention de persévérance : l'intégration sociale, l'intégration académique, et l'engagement envers l'institution. L'intégration sociale influence significativement l'intégration académique et, ensemble, elles influencent l'engagement ultérieur envers l'institution, le meilleur prédicteur de l'intention de persévérance. L'impact de l'intégration sociale sur l'intégration académique et l'engagement ultérieur envers l'institution est cohérent avec la littérature et les résultats de la méta-analyse de Braxton et ses collègues (1997). Même si plusieurs études affirment que l'engagement ultérieur envers l'institution dépend davantage de l'intégration sociale (ex. Cabrera, et al., 1993 ; Braxton, et al., 1997), ce n'est pas le cas pour les participants de cette étude. Le rôle que joue l'engagement ultérieur envers l'institution, c'est-à-dire le sentiment d'attachement ou encore de congruence, suggère que la perception de cet ajustement est primordiale dans la persévérance (Strauss & Volkwein, 2004 ; Braxton, Milem, & Sullivan, 2000; Cabrera, et al., 1993; Sandler, 2000). De son côté, l'engagement envers le but d'obtenir un diplôme ne semble pas jouer un rôle important dans le processus de persévérance. Bien qu'associé notamment à l'intégration académique, son impact sur l'intention de persévérance est faible, plus faible que celui de l'engagement envers l'institution. Ce constat est également cohérent avec l'analyse faite par Braxton et al. (1997). Cependant, nous devons apporter une nuance. En effet, au regard de la mesure faite, nous devons rester prudent quant à ce résultat. Des travaux ultérieurs menés dans notre équipe ont en effet amélioré la mesure de ce concept (Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2009).

La présente étude met en évidence le rôle que joue l'intégration académique dans le processus de persévérance. Contrairement aux suggestions de Braxton et ses collègues (1997) ou au regard critique de Braxton et Lien (2000) quant à la viabilité de l'intégration académique, nous pouvons constater que l'impact direct de l'intégration académique sur l'intention de persévérance est même plus important que celui de l'intégration sociale. Lorsque nous prenons en compte le sentiment d'efficacité personnelle dans nos analyses (modèle 2), l'intégration académique constitue une source majeure du sentiment d'efficacité personnelle mesuré durant les premières semaines à l'université. Le sentiment d'efficacité personnelle ultérieur dépend non seulement du sentiment initial, mais également de la confrontation réelle aux expériences académiques, mesurée par l'intégration académique (ex. perception des cours, perception du soutien académique des enseignants, perception des

difficultés académiques etc.). Ce constat suggère que la qualité des encouragements des enseignants ou encore la perception de la difficulté des cours influencent la perception de l'étudiant concernant son efficacité. Nos observations sont donc cohérentes avec les suggestions de Bandura (1997) quant à l'impact de la persuasion verbale tels que les feedbacks fournis par l'enseignant et celles de Eccles et Wigfield (Wigfield & Eccles, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2002) suggérant que la perception de la difficulté de la tâche influence l'expectancy de l'étudiant.

Qu'en est-il de l'impact de l'intégration sociale ? Le degré d'intégration sociale des étudiants joue un rôle important dans le processus de persévérance via l'influence exercée notamment sur l'intégration académique et sur l'engagement envers son institution. L'impact significatif de l'intégration sociale sur l'intégration académique (et non l'inverse) peut donner lieu à plusieurs explications. D'une part, il semble que plus les étudiants sont satisfaits des relations sociales avec d'autres étudiants, plus ils perçoivent les expériences académiques comme satisfaisantes (ex. perception des cours, perception positive du souci des enseignants). D'autre part, il semble que la satisfaction des besoins sociaux prime sur celle des besoins académiques durant les premières semaines. Ce constat peut être mis en lien avec le constat de Tinto (1997) selon lequel l'intégration sociale prend toute son importance durant les premières semaines tandis que l'intégration académique et l'engagement académique deviennent plus importants au cours de l'année.

Par la mise en évidence de l'importance des expériences académiques, des expériences sociales et du sentiment de congruence entre l'étudiant et l'institution choisie (mesuré par l'engagement envers l'institution), nous soulignons que les modèles éducationnels constituent un cadre théorique adéquat pour étudier le processus de persévérance. Les modèles éducationnels soulignent l'importance des interactions entre l'étudiant et l'institution et accordent en conséquence une importance cruciale au contexte institutionnel. Notre analyse partage cette philosophie en soulignant que les caractéristiques individuelles (proposées par Tinto, 1975) et les engagements initiaux jouent un rôle peu déterminant dans le processus de persévérance. Seul le passé scolaire a une influence sur l'engagement initial envers l'obtention d'un diplôme. L'engagement ultérieur envers l'institution est davantage prédit par les expériences académiques et sociales plutôt que par les engagements initiaux. Les conséquences de ce constat sont doubles. D'une part, ce constat accorde effectivement un rôle important au contexte institutionnel et permet d'autre part, de proposer des implications pratiques pour les enseignants. Les caractéristiques d'entrée mentionnées par Tinto (1975) semblent insuffisantes pour expliquer l'introduction de l'intégration sociale, de l'intégration

académique et des engagements initiaux, une des critiques effectivement adressée au modèle de Tinto (cf. Braxton et al., 2000). Ce dernier constat souligne la nécessité de réviser le modèle de Tinto (1975) à l'aide de perspectives théoriques alternatives.

La présente étude a pu montrer la supériorité du modèle combinant le modèle de Tinto et le sentiment d'efficacité personnelle. Ce constat suggère que les modèles éducationnels ont sous-estimé l'importance de certains aspects motivationnels. L'inclusion du sentiment d'auto-efficacité permet d'améliorer la prédiction de certains facteurs clés dans le processus de persévérance de manière significative. En accord avec des travaux antérieurs (Peterson, 1993 ; Torres & Solberg, 2001), nos résultats indiquent des effets positifs et significatifs du sentiment d'efficacité personnelle académique sur l'intégration sociale, l'intégration académique, les engagements initiaux, et l'intention de persévérance. Grâce à l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intégration sociale, la prédiction de celle-ci est améliorée. Ryan, Gheen, et Midgley (1998) indiquent que les étudiants qui sont confiants dans leurs compétences, participent plus facilement aux activités sociales et cherchent davantage du soutien auprès d'autres personnes. Peterson (1993) estimait que le sentiment d'efficacité personnelle était la seule caractéristique individuelle capable de contribuer significativement à l'explication de l'intégration sociale et académique. A présent, notre étude soutient cette supposition et nous avons pu constater un impact modéré du sentiment d'efficacité personnelle sur les deux types d'intégration.

En indiquant un impact direct du sentiment d'efficacité personnelle ultérieur sur l'intention de persévérance, nos résultats sont en accord avec plusieurs études qui attribuent un poids prédictif plus important au sentiment d'efficacité personnelle mesuré au cours de l'année académique qu'à celui mesuré à l'entrée (Neuville et al., 2007 ; Kahn & Nauta, 2001). Les résultats présentés dans cette étude montrent que les sources majeures de ce sentiment d'efficacité personnelle ultérieur sont le sentiment mesuré à l'entrée académique ainsi que l'intégration académique.

La présente étude a pu montrer la supériorité du modèle combinant le modèle de Tinto et le sentiment d'efficacité personnelle. Ce constat suggère que les modèles éducationnels ont sous-estimé l'importance de certains aspects motivationnels. L'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle permet d'améliorer la prédiction de certains facteurs clés dans le processus de persévérance de manière significative. En accord avec des travaux antérieurs (Peterson, 1993 ; Torres & Solberg, 2001), nos résultats indiquent des effets positifs et significatifs du sentiment d'efficacité personnelle académique sur l'intégration sociale, l'intégration académique, les engagements initiaux, et l'intention de persévérance. Malgré ces

constats assez convaincants et des impacts significatifs du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intégration sociale, plaidant en faveur d'une combinaison des théories motivationnelles et éducationnelles dans l'étude de la persévérance, la prédiction de l'intégration sociale demeure faible ($R^2=.05$), mais ce n'était pas l'objectif de cet article de l'expliquer. Cependant, au vu de l'importance de la perception des relations sociales positives entre pairs (mesurée ici par l'intégration sociale), des recherches portant sur l'identification de sources d'influence supplémentaires sont nécessaires. La prise en compte, par exemple, des expériences en classe (Tinto, 1997) et du soutien familial semblent être des pistes intéressantes.

Implications pratiques et perspectives

Face à l'importance de l'intégration sociale, de l'intégration académique et de l'attachement à l'université dans la prédiction de la persévérance, la mise en place de programmes « de transition » (Sullivan, 1994 ; Tinto, 1997) semble être un moyen efficace pour faciliter la première prise de contacts avec les pairs. En proposant des discussions en groupe, des séminaires de méthode de travail, l'enseignant peut créer un climat chaleureux et propice aux interactions sociales et à l'apprentissage. Au sein de ces programmes, la promotion des interactions entre pairs et avec les enseignants est un des premiers objectifs. Le recours aux pratiques pédagogiques actives ou coopératives pourrait également avoir un effet bénéfique sur le développement cognitif et social de l'étudiant.

Il existe différentes stratégies pour soutenir et améliorer le sentiment d'efficacité personnelle. Parmi les sources du sentiment d'efficacité personnelle se trouve en effet la persuasion verbale (Bandura, 1997). En utilisant des feedbacks positifs et encourageants (la persuasion verbale), les enseignants pourraient davantage agir sur les croyances de compétence de leurs étudiants (Galand & Vanlede, 2004 ; Vanlede, 2009). Vanlede (2009) souligne que les souvenirs liés aux performances passées constituent une autre source d'influence du sentiment d'efficacité personnelle. Comme les souvenirs d'échecs diminuent le sentiment d'efficacité personnelle alors que les souvenirs de réussite le renforcent, des interventions destinées à modifier la spécificité des souvenirs ont mis en évidence la possibilité d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle.

Deux pistes nous semblent devoir être mises en évidence en ce qui concerne l'engagement envers le but d'obtenir son diplôme. D'une part, la mesure de ce concept devrait être améliorée afin de mesurer plus précisément le degré avec lequel l'étudiant est déterminé à atteindre son but ainsi que sa volonté à faire des efforts pour l'atteindre (Affleck, Tennen,

Zautra, Urrows, Abeles, & Karoly, 2001 ; Blustein, Ellis, & Devenis, 1989 ; Brunstein, 1993 ; Brunstein, Schultheiss, & Grässmann, 1998). Cette mesure plus précise de l'engagement envers le but permettrait peut-être de mieux mettre en évidence son impact sur l'intention de persévérance. D'autre part, les résultats de la présente étude soulignent le peu d'éléments dont nous disposons pour expliquer l'engagement envers le but d'obtenir un diplôme. Les travaux de Boudrenghien, Frenay et Bourgeois (2009) tentent de répondre à cette limite en investiguant les antécédents de l'engagement envers le but de formation que se donne l'étudiant. Ils mettent ainsi en évidence l'impact de la représentation que l'on se fait de son but en termes de niveau d'abstraction (être un certain type de personne versus faire un certain type d'action) et de degré d'intégration (degré avec lequel on perçoit que ce but contribue aux autres buts que l'on poursuit dans sa vie) sur l'importance perçue de ce but ainsi que sur le sentiment de compétence ressenti à son égard et, par conséquent, sur l'engagement envers ce but. Accompagner les étudiants dans la construction de leur représentation de leur but permettrait ainsi de les amener à travailler sur leur engagement à l'entrée à l'université.

La présente étude donne également des pistes intéressantes pour des recherches futures. Il pourrait être intéressant d'analyser si le modèle de Tinto, complété par l'apport des modèles motivationnels (modèle 2) peut être efficace dans la prédiction de la persévérance effective et de la performance académique. Neuville et al. (2007) ont constaté un impact direct des intentions de persévérance sur la performance des étudiants à la session d'examen de janvier ($\beta = .09$). Les croyances d'efficacité personnelle mesurées au cours de l'année influencent également la performance (Multon, Brown, & Lent, 1991; Kahn & Nauta, 2001; Gore, 2006). Dans une étude récente (Neuville & Frenay, 2009), les auteurs soulignent que l'intention de persévérance et le sentiment d'efficacité personnelle mesurés au cours de l'année prédisent au mieux la persévérance effective.

Dans les limites rencontrées par le modèle de Tinto (1975) pour expliquer l'intégration sociale, trois perspectives s'ouvrent. Premièrement, l'intégration sociale n'a été mesurée que par la satisfaction relative dans les relations avec les pairs, une seule facette de l'intégration sociale définie par Tinto (1975). L'utilisation d'une échelle plus complète pourrait capturer le concept dans sa globalité et permettre ainsi de réévaluer l'efficacité de sa prédiction au sein du modèle de Tinto. Deuxièmement, une mise à l'épreuve du modèle révisé par Tinto en 1997 peut être une autre perspective future. Dans cette révision de son modèle, Tinto accorde aux expériences sociales en classe (ex. la collaboration entre étudiants) un rôle prédictif important de l'intégration sociale et de l'intégration académique. Selon Tinto, la classe est un

lieu de rencontre, entre étudiants et avec l'enseignant, d'où peut émerger l'intégration sociale. En favorisant les interactions sociales dans le travail intellectuel (notamment via des travaux coopératifs), les étudiants peuvent trouver des réponses aux besoins académiques et sociaux simultanément, sans devoir sacrifier l'un au bénéfice de l'autre.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Affleck, G., Tennen, H., Zautra, A., Urrows, S., Abeles, M., & Karoly, P. (2001). Women's pursuit of personal goals in daily life with fibromyalgia: A value-expectancy analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(4), 587-596.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 399-410.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*(2), 155-187.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the Student Attrition Process. *Review of Higher Education, 6*(2), 129-148.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540.
- Bentein, K., Frenay, M., Verwaerde, A., Bourgeois, E., & Galand, B. (2003). Understanding academic failure among the first entrance university students for promoting academic achievement, *Paper presented at the Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Padova, Italy.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Educational Behavior, 35*, 342-378.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 23-34.

- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 70, 31 p.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-87). Westport, CT: Greenwood Press.
- Braxton, J. M., & Lien, L. A. (2000). The viability of academic integration as a central construct in Tinto's Interactionalist Theory of college student departure. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 75(5), 569-590.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 12, pp. 107 - 164). New York: Agathon Press.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 494-508.
- Byrne, B. (1998). *Structural Equation Modeling With Lisrel, Prelis, and Simplis : Basic Concepts, Applications, and Programming*: Psychology Press.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505-517.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29.
- Galand, B., & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur: Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Gore, P. A., Leuwerke, W. C., & Turley, S. E. (2006). A psychometric study of the college self-efficacy inventory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 7(3), 227-244.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*: Scientific Software International / Erlbaum.
- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-Cognitive Predictors of First-Year College Persistence: The Importance of Proximal Assessment. *Research in Higher Education*, 42(6), 633-652.
- Karpanty, R. E. (1998). *Role of communication apprehension, college self-efficacy, peer integration and faculty integration on college persistence*: Unpublished master's thesis. University of Wisconsin-Milwaukee.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior* 45, 79-122.
- McCubbin, I. (2003). *An examination of criticisms made of Tinto's 1975 students integration model of attrition*. England: University of Glasgow.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: a confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 31-50.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2009). La persistance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value, *Document présenté au Réseau de Recherche en éducation et formation (REF)*. Nantes.
- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10(2), 187-196.
- Parker, J. D. A., Summerfeld, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87-102.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical perspective. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students *Research in Higher Education*, 34(6), 659-685.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Les Cahiers de Recherche en Education et formation*, 39, 18-22.
- Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël B., & Wertz, V. (2007). *The role of social integration and peer relationships in the persistence of first-year students at university: analysis of determinants and effects*, Paper presented at the 12th Earli Biennial Conference, Budapest, 26/08-01/09.

- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. In: S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (pp. 193-219). London: Sage.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villarreal, P., Kennel R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the College Self-efficacy Inventory. *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences* 15, 80–95.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (1st ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599 - 622.
- Torres, J., & Solberg, S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B., & Philippot, P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs : The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, 67, 1-11.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

TABLEAU 2

Statistiques descriptives et corrélations entre variables (N = 1560)

Variables	M	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Genre	.57	.49	1.00											
2. Diplôme de la mère	.30	.45	-.04	1.00										
3. Passé scolaire	1.78	.73	.12**	.05*	1.00									
4. Sentiment d'efficacité (T1)	3.30	.42	-.17**	.08*	.01	1.00								
5. Engagement envers l'institution (T1)	3.72	.48	.01	-.05	-.01	.25**	1.00							
6. Engagement envers le but (T1)	1.58	.52	-.01	.01	.21**	.23**	.12**	1.00						
7. Intégration sociale	4.10	.62	.01	.02	-.02	.20**	.11**	-.01	1.00					
8. Intégration académique	3.28	.49	-.02	.02	.03	.27**	.23**	.12**	.24**	1.00				
9. Sentiment d'efficacité (T2)	3.22	.67	-.09**	.05*	.15**	.39**	.04	.19**	.13**	.30**	1.00			
10. Engagement envers l'institution (T2)	3.89	.70	-.01	-.04	-.04	.17*	.24**	.02	.39**	.39**	.17**	1.00		
11. Engagement envers le but (T2)	4.31	.55	.15**	-.03	.04	.09**	.15**	.08*	.15**	.25**	.12**	.29**	1.00	
12. Intention de persévérer	4.04	.94	.09**	.02	-.03	.15**	.11**	-.02	.25**	.33**	.23**	.42**	.24**	1.00

Note. * <.05 **<.01

CHAPITRE 2

**Comprendre la persistance et
la réussite en premier baccalauréat :
Quel est le rôle des relations
sociales entre pairs et des pratiques
pédagogiques des enseignants ?**

COMPRENDRE LA PERSISTANCE ET LA REUSSITE EN PREMIER BACCALAUREAT

Quel est le rôle des relations sociales entre pairs et des pratiques pédagogiques des enseignants ?

Julia Schmitz, Mariane Frenay, Sandrine Neuville

*Chaire UNESCO de pédagogie universitaire,
Université catholique de Louvain, Belgique*

Résumé

La présente étude étudie le rôle central que jouent l'intégration sociale et les relations sociales entre pairs dans la période de transition à l'université et dans le processus de persistance en première année d'université. Les pratiques pédagogiques des enseignants, notamment leur soutien, semblent favoriser à la fois l'intégration sociale de l'étudiant et la persistance des étudiants. Alors que l'intégration sociale et les pratiques des enseignants prédisent la persistance académique des étudiants, ils ne prédisent pas significativement la réussite aux examens en janvier et juin, pour lesquels les caractéristiques individuelles et l'engagement académique semblent d'une importance cruciale.

Mots-clés

Persistance, réussite, pratiques pédagogiques des enseignants, intégration sociale des étudiants vis-à-vis des pairs, engagement académique.

I INTRODUCTION

Ces dernières années, les taux d'échec et d'abandon sont considérables en première année à l'université (52,7% d'échec dont la moitié d'abandon pour l'année 2004-2005; Service d'études UCL, 2005). De nombreuses recherches ont cherché à expliquer ce phénomène d'échec et à en décrire l'ampleur (Pascarella & Terenzini, 2005; Cooke, Brakham, Audin, & Bradley, 2004). Celles-ci identifient les facteurs qui sont liés à la réussite-échec, en privilégiant isolément certaines catégories de variables. Des recherches intégratives sont rares (Galand, Neuville & Frenay, 2005). Des recherches sur la transition à l'université semblent nous fournir des éléments importants pour mieux comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants en première année. En plus des changements au niveau académique (i.e. la charge de travail) (Parker, Summerfeld, Hogan, & Majeski, 2004), les changements sociaux (i.e. distance vis-à-vis des parents et des amis) impliquent la recherche d'un soutien social et une intégration sociale rapide dans la vie sur le campus afin de pouvoir persister et réussir dans ses études (Tinto, 1997).

Référence:

Schmitz, J., Frenay, M., & Neuville, S. (2006). Comprendre la réussite et la persistance en premier baccalauréat. Quel est le rôle des relations sociales entre pairs et des pratiques pédagogiques des enseignants ? In M. Frenay, B. Raucent & P. Wouters (Dir.). *Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (pp.873-885). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Deux objectifs principaux sont poursuivis par la présente étude. Le premier est d'analyser l'impact direct des relations sociales entre pairs au moment de la transition à l'Université sur l'intention de persistance et la réussite académique. Le second est d'améliorer notre compréhension du rôle des pratiques des enseignants et de l'engagement académique et du processus par lequel ils influent l'intention de persistance.

II MODELE THEORIQUE

La transition à l'université est une période difficile, souvent accompagnée d'une séparation des parents et des amis. Ces deux types de séparation peuvent provoquer une détresse profonde auprès de l'étudiant. Paul et Brier (2001) utilisent le terme « friendsickness » pour expliquer la détresse liée à la séparation des anciens amis, la difficulté de créer de nouvelles relations sociales sur le campus ou le risque de solitude associé. D'autres soulignent la difficulté de la séparation des parents (Berman & Sperling, 1991; Beyers & Goossens, 2003), accompagnée des sentiments de détresse, de chagrin, de solitude et d'anxiété (Berman & Sperling, 1991; Oswald & Clark, 2003). A ces séparations souvent douloureuses dans un premier temps s'ajoutent le besoin d'être en relation, d'être proche de quelqu'un sur le campus universitaire (i.e. besoin de « relatedness », Deci & Ryan, 2000). Vus les enjeux sociaux et émotionnels lors de la transition, nous comprenons maintenant combien il est important de créer de nouvelles relations sociales et de nouer des amitiés sur le campus afin de bien vivre la transition.

D'autres chercheurs comme Tinto (1997) et Astin (1993) ont souligné l'importance des interactions sociales et de l'intégration sociale dans la persistance en première année à l'université. Dans son modèle intégratif (Tinto, 1997), les caractéristiques individuelles avec lesquelles l'étudiant entre à l'université vont influencer ses intentions, attentes et expériences dans les systèmes académique et social et entrer en interaction avec la manière dont il percevra ce qui lui est offert à l'université. La nature et la qualité des **interactions** que l'étudiant va y nouer ainsi que le **support** qu'il va y percevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale qui, à leur tour, vont avoir un impact sur la persistance dans les études et la réussite académique (Pascarella & Terenzini, 2005). Dans une révision de son modèle, Tinto (1997) souligne également l'impact de la qualité des efforts dans l'étude de l'étudiant sur sa persistance académique. Selon lui, l'intégration académique et sociale mène à des « learning efforts » plus importants et significatifs dans la persistance de l'étudiant. En résumé, l'intégration sociale fait partie des éléments au cœur de la persistance de l'étudiant en première année. Selon Tinto, les mécanismes d'intégration sociale incluent des interactions informelles avec les pairs, des groupes de pairs, des activités extra-académiques et des interactions avec les membres de la faculté (1975, p. 107).

Dans le présent travail, nous nous focalisons sur l'intégration sociale dans **le groupe de pairs** et les relations sociales entre pairs. Pourquoi? Vu la distance créée avec les amitiés formées durant l'école secondaire et l'importance des pairs à l'âge adolescent (Crosnoe, 2000), ces derniers deviennent une nouvelle source d'attachement, de sécurité et de soutien. De plus, les effets de l'intégration sociale auprès des pairs à l'université sont multiples : les amitiés procurent des émotions positives telles que la satisfaction, la joie et la sécurité, la stabilité (Oswald & Clark, 2003), diminuent les émotions négatives telles que l'anxiété, la tristesse (Berman & Sperling, 1991) et la solitude. L'isolation sociale, un rejet social et l'exclusion provoquent un sentiment de solitude (Weiss, 1973, Ponzetti, 1991), de dépression et une diminution d'estime de soi. Ainsi, même si le modèle de Tinto reste une référence théorique importante, il nous semble essentiel d'y intégrer des variables émotionnelles tenant compte des émotions positives ou négatives affectent la persistance et la réussite (Ruthing, Hladkyi, Hall, Pekrun, & Perry, 2002; Pritchard, 2003).

A côté de l'intégration sociale, les relations sociales offrent également un soutien social. Selon Weiss (1974) et Cohen & Wills (1985), ce dernier peut prendre plusieurs formes : le soutien émotionnel (souvent fourni par les parents, conjoint), informationnel (souvent fourni par des collègues de travail ou des professeurs) et la compagnie (« companionship », i.e. les activités réalisées avec d'autres gens, souvent avec des amis). Le rôle du soutien social est peu étudié dans l'enseignement universitaire, il trouve sa place le plus souvent dans les études relatives à la santé mentale et physique (Cohen & Wills, 1985). Les études au niveau secondaire indiquent que les professeurs perçus comme soutenant influencent positivement le sentiment d'efficacité, l'engagement académique (Newman, 2002), et la recherche d'aide de l'étudiant. De ce fait, deux dimensions du soutien social retiennent notre attention dans le cadre universitaire : le soutien informationnel des professeurs ou des pairs (i.e. conseils, feedback constructifs, informations) (Weiss, 1974) et les activités sociales entre pairs (i.e. intégration sociale). Généralement, la présence d'un soutien social influence le bien-être émotionnel (Cohen & Wills, 1985) et l'engagement académique (Tinto, 2000) et diminue la solitude en première année à l'université (Russel, Curtona, & Yurko, 1984). A l'université, le soutien social semble être plus déterminant dans la persistance que dans la réussite académique (Robbins et al., 2004).

Partant de cette vue globale des effets des relations sociales et du soutien social à l'université, il nous reste à déterminer les facteurs qui **favorisent le développement de ces relations**. Parmi les antécédents des relations sociales se trouvent aussi bien les caractéristiques individuelles que les caractéristiques contextuelles. Au niveau individuel, un comportement pro-social (Wentzel, 1994), l'optimisme (Brissette, Scheier, & Carver, 2002), le sentiment d'efficacité personnelle (Torres & Solberg, 2001) favorisent le développement des relations sociales à l'université, alors que la timidité l'inhibe (Mounts, Valentiner, Anderson, & Boswell, 2006). Au niveau contextuel, la vie sur le campus (Pascarella & Terenzini, 2005) et **les pratiques pédagogiques des enseignants en classe** (Tinto, 1997; Ryan & Patrick, 2001) peuvent influencer le

développement des relations sociales, en créant un climat social positif en classe et en proposant des opportunités pour la collaboration entre étudiants. En d'autres mots, les enseignants semblent pouvoir soutenir les relations sociales entre les étudiants et encourager leur engagement académique (Ryan & Patrick, 2001). En effet, la collaboration en classe, selon Tinto (2000), est « le lieu de convergence entre le social et l'académique » et le travail en petits groupes est important pour l'engagement académique et le développement des relations sociales en classe et même en dehors de celle-ci.

De ce fait, Tinto préconise le recours aux dispositifs d'apprentissage en groupes, ainsi que l'implémentation de programmes d'aide de type tutorats, monitorats dont le but est de faciliter l'intégration sociale et académique des étudiants (Prevatt & Kelly, 2003; Tinto, 1997). Selon Tinto (1997), ces dispositifs créent un pont entre les demandes académiques et les besoins sociaux, d'amitié et de support des étudiants. Sachant qu'au sein de l'université un certain nombre de dispositifs d'accompagnement (DAF) existent mais qu'ils sont facultatifs, la participation des étudiants à ces dispositifs, tout comme les heures consacrées à l'étude et la participation aux cours, est dès lors déjà un signe d'**engagement académique** de l'étudiant, important dans la persistance et la réussite académique (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004).

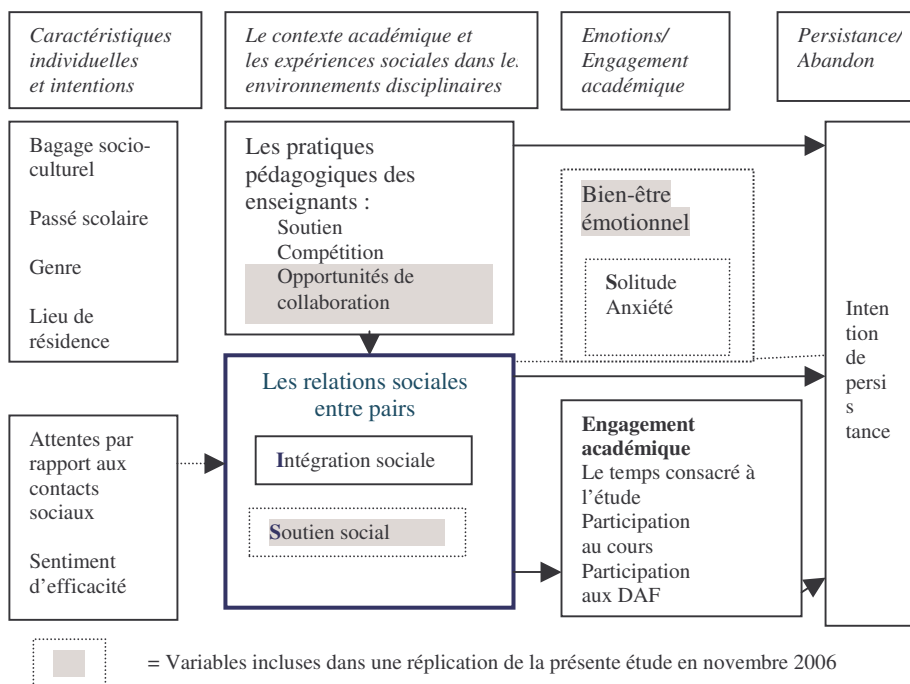


Figure 1 : Modèle théorique

C'est sur base de cette revue de la littérature et du modèle intégratif de Tinto (1997) que nous proposons le modèle théorique présenté dans la figure 1, à partir duquel nous émettons les hypothèses de recherche, que nous traiterons dans cette contribution.

Nos quatre hypothèses peuvent se formuler comme suit :

- La perception des pratiques pédagogiques des enseignants et l'intégration sociale vis-à-vis des pairs prédisent-elles l'intention de persistance, à côté des variables individuelles et des intentions à l'entrée à l'université ?
- Les professeurs influencent-ils l'intention de persistance directement où grâce à un encouragement de l'intégration sociale de l'étudiant?
- L'engagement académique de l'étudiant a-t-il un impact complémentaire, à côté des pratiques pédagogiques des enseignants et de l'intégration sociale vis-à-vis des pairs sur l'intention de persistance?
- Les variables présentées ci-dessus prédisent-elles la réussite ?

III METHODOLOGIE

III.1 Echantillonnage

Cette recherche concerne 953 étudiants entrant pour la première fois à l'université et inscrits dans les baccalauréats des cinq facultés suivantes de l'université catholique de Louvain (UCL) : sciences économiques et sociales (205 étudiants), psychologie (197 étudiants), philosophie et lettres (248 étudiants), sciences médicales (303 étudiants) et sciences appliquées (105 étudiants).

Dans notre échantillon se trouvent 632 filles et 321 garçons, 554 étudiants qui vivent en résidence étudiante et 396 étudiants qui vivent hors campus universitaire.

Concernant la participation aux activités d'accompagnement facultatives, 600 étudiants n'y ont jamais participé, 354 étudiants disent avoir participé à au moins une activité d'accompagnement facultative.

III.2 Dispositif de recueil des données

Les données ont été recueillies auprès de cet échantillon au moyen de deux questionnaires et via la consultation des fichiers de l'UCL. Les deux questionnaires étaient élaborés sur base des questionnaires antérieurs (Galand & Frenay, 2005; Neuville, 2004), et d'une revue critique de la littérature récente (voir revues de Neuville, Galand et Frenay, 2005 ; Robbins et al., 2004; Pascarella & Terenzini, 2005). Préalablement, une phase de validation des questionnaires a été effectuée. Sauf indication contraire, les items ont été mesurés sur des échelles de Likert à 5 points, allant de « Pas du tout d'accord » (coté 1) à « Tout à fait d'accord » (coté 5).

A la rentrée académique 2005, un premier questionnaire récoltait des informations liées au bagage scolaire et socio-économique de l'étudiant à son

entrée à l'Université, au sentiment d'efficacité de l'étudiant et à ses intentions. Huit semaines après le début de l'année académique, un second questionnaire investiguait la perception du soutien de l'étudiant, la nature des relations sociales entre pairs, l'engagement dans les études (efforts académiques et participation aux cours et aux DAF) et l'intention de persistance des étudiants. Les étudiants ont complété les questionnaires collectivement en auditoire durant une vingtaine de minutes. Pour les étudiants qui ont accepté, les données de leur questionnaire ont ensuite été mises en relation avec leurs résultats aux sessions d'examens de janvier et de juin 2006.

III.3 Mesures

Caractéristiques personnelles : les différents indicateurs des caractéristiques personnelles des participants à leur entrée à l'Université sont le genre; le diplôme le plus élevé du père et celui de la mère; le nombre d'années scolaires doublées durant le secondaire; la situation scolaire en secondaire en référence aux autres élèves de leur classe de sixième secondaire.

Attentes par rapports aux contacts sociaux avec d'autres étudiants sont mesurés par quatre items (de 1 = « pas du tout d'accord » à 5 = « tout à fait d'accord ») (ex « je m'attends à pouvoir entrer en contact avec d'autres étudiants très rapidement », $\alpha = .763$).

Sentiment d'efficacité : onze items mesurent la confiance des participants en leurs capacités à gérer et à réussir leurs années à l'Université (ex : « pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année » ; $\alpha = .81$).

Les pratiques pédagogiques des enseignants : indicateurs relatifs à des pratiques pédagogiques des enseignants ont été mesurés. Le soutien des enseignants est mesuré par huit items (ex. « les profs nous aident à comprendre la matière » ; $p = .743$); l'enseignant favorisant un climat de classe « compétitif » est mesuré par six items (ex. « les profs nous encouragent à entrer en compétition » ; $\alpha = .662$) ; les opportunités pour la collaboration seront mesurés à partir de novembre 2006.

L'intégration sociale vis-à-vis des pairs : huit items indiquent le degré d'intégration sociale (ex. « Je me sens accepté par les autres » ; $\alpha = .827$).

Le soutien social obtenu par les pairs est uniquement intégré dans une réplication de cette recherche à partir de novembre 2006.

Engagement académique « heures de travail » : calcul d'un indice mesurant le degré avec lequel les participants s'engagent dans leurs études en terme de temps de travail, sur base des items du questionnaire mesurant l'engagement en heures de travail durant le week-end et l'engagement en heures de travail par jour de semaine.

Engagement académique « participation aux activités académiques obligatoires » : indice calculé à partir de deux items indiquant le degré avec lequel les participants s'engagent dans leurs études en terme de participation aux activités académiques obligatoires.

Participation aux dispositifs d'accompagnement facultatifs (DAF) : Nous avons créé un indice de participation à au moins un dispositif d'accompagnement facultatif.

Bien-être émotionnel : les informations relatives à la joie, l'anxiété et la solitude et seront uniquement intégrées dans une réplique de cette étude à partir de novembre 2006.

Intention de persistance : huit items mesurent l'intention des participants de persister dans leur choix d'études. Un indice d'intention de persistance a été construit (ex : « Même si je ne réussis pas cette année, je recommencerai les mêmes études » ; $\alpha = .80$).

Réussite en janvier et la réussite en juin : pourcentage obtenu par l'étudiant aux examens de la session de janvier et de la session de juin.

IV RESULTATS

Des analyses de régression multiple ont été réalisées afin d'identifier les prédicteurs les plus puissants de l'intention de persister dans son choix d'études. Par la suite des médiations ont été réalisées afin de comprendre des effets directs et indirects de certaines variables sur l'intention de réussite, la réussite ou sur l'intégration sociale de l'étudiant. Pour la première et la troisième question de recherche prédisant l'intention de persistance, les prédicteurs ont été entrés dans l'équation de régression successivement. Dans un premier modèle de régression multiple, seules les variables individuelles d'entrée de l'étudiant ont été incluses dans l'analyse (genre, passé scolaire, lieu de résidence, diplôme des parents). Ensuite, les variables investiguant les intentions des étudiants à l'égard de leurs études (attentes en termes de contacts sociaux et le sentiment d'efficacité) ont été ajoutées à l'équation de régression, pour constituer le deuxième modèle étudié. Dans un troisième modèle la perception des pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que l'intégration sociale (vis-à-vis des pairs) étaient ajoutées à l'équation de régression. Pour la troisième question de recherche, nous avons en outre testé un quatrième modèle qui ajoutait les variables d'engagement académique à l'équation de régression cherchant à prédire l'intention de persister dans ses études. L'ensemble des résultats se trouve dans le tableau 1. Pour la deuxième question un modèle de médiation a été analysé. Pour répondre à la quatrième question de recherche, les différents prédicteurs de notre modèle de régression multiple (cfr. tableau 1) étaient introduit successivement dans notre équation de régression afin de prédire la réussite aux examens de janvier et juin.

Tableau 1 : Régression multiple : Prédiction de l'intention de persistance

Prédicteurs ¹			Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Caractéristiques individuelles	Genre					
	Diplôme des parents					
	Pourcentage de points du secondaire					
	Vivre hors d'une résidence étudiante					
Intentions	Sentiment d'efficacité			.35***	.20**	.20**
	Attentes : contacts sociaux					
Les expériences sur le campus	Les pratiques des enseignants	Soutien			.17**	.18**
		compétition			-.10*	-.10*
	L'intégration sociale				.30***	.29***
Engagement académique	Temps consacré à l'étude					.13***
	Participation aux cours					
	Participation aux activités facultatives					
R ² ajusté			<.01	.05	.11	.13
F			n.s.	4.56***	8.05***	7.74***

¹ * p<.05 ; ** p<.01 ; *** p<.001

IV.1 Prédiction de l'intention de persistance et intégration sociale

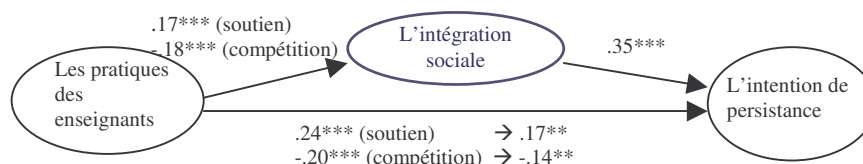
L'intention de persister dans ses études ne s'explique pas par les caractéristiques individuelles d'entrée de l'étudiant ($F(7,685) = \text{n.s.}, p < .05, r < .01$). Si l'on ajoute les variables d'intentions (modèle 2), la prédiction s'améliore ($F(9,685) = 4.557, p < .000, r^2 = 4.56$); ceci est notamment lié à la perception de compétence. En tenant compte des expériences des étudiants à l'université, notamment la perception des professeurs et relations sociales entre pairs vécus durant les six à huit premières semaines de l'année académique (modèle 3), ces dernières nous soulignent leur rôle prépondérant dans la prédiction de l'intention de persistance ($F(12,685) = 8.05, p < .000, r^2 = .11$).

IV.2 Effet des pratiques pédagogiques des enseignants sur l'intention de persistance?

Nous savons maintenant que l'intégration sociale et les pratiques pédagogiques des enseignants sont importantes dans l'intention de persistance. Sachant que les professeurs peuvent soutenir l'intégration sociale des étudiants (Ryan & Patrick, 2001 ; Tinto, 1997), nous supposons que l'intégration sociale est plus importante que les pratiques des enseignants (i.e. soutien et compétition) et nous pensons que

les enseignants exercent une influence sur l'intention de persistance en favorisant une bonne intégration sociale.

Voici la médiation envisagée et analysée :



Nous observons que la médiation n'est que partielle : les professeurs influencent significativement l'intégration sociale des étudiants, qui à son tour, est un prédicteur puissant de l'intention de persistance. Néanmoins, les pratiques des professeurs maintiennent une influence directe sur le désir des étudiants de poursuivre leur choix d'études.

IV.3 Engagement académique et intention de persister dans son choix d'étude.

En ajoutant dans l'équation de régression multiple (cf. Tableau 1, modèle 4) deux variables d'engagement académique (temps consacré à l'étude et participation aux dispositifs facultatifs), l'intention de persistance ne semble pas être prédite avec une plus grande précision ($F(15,685) = 7.74$, $p < .000$, $r^2 = .13$). Malgré le fait que la variance expliquée est plus élevée, les valeurs associées indiquent que l'ajout de ces variables n'apporte pas suffisamment d'information dans la prédiction de l'intention de persister dans ses études.

Contrairement à nos attentes, les « learning efforts » ou encore l'engagement académique, un des éléments importants du modèle intégratif de Tinto (1997), ne prédisent pas davantage l'intention de persistance. Quand ils sont intégrés dans l'équation de régression multiple, à côté des autres variables, les indicateurs de l'engagement académique ne permettent pas de prédire davantage l'intention de persistance dans ses études.

IV.4 Prédiction de la réussite des étudiants

Les variables individuelles non-significatives dans la prédiction de l'intention de persistance ($F(7,685) = \text{n.s.}$, $p < .05$, $r < .01$) deviennent des prédicteurs importants de la réussite en janvier ($F(7,627) = 28.237$, $p < .000$, $r^2 \text{ ajusté} = .24$). De même avec l'engagement académique, variable étant peu prédictive dans l'intention de persistance, elle s'avère importante dans la prédiction de la réussite en janvier ($F(15,627) = 14.367$, $p < .000$, $r^2 \text{ ajusté} = .24$). Le fait de tenir compte des relations sociales ou des pratiques pédagogiques des enseignants apporte peu d'explication à la réussite en janvier.

Les prédicteurs de la réussite en juin restent les mêmes que ceux de janvier mais leur valeur explicative devient largement plus faible (r^2 varie de .056 à .085). L'intégration sociale n'est pas un prédicteur significatif de la réussite en janvier, mais semble être indirectement liée à celle-ci, grâce à son influence sur l'intention de persistance de l'étudiant, un des meilleurs prédicteurs de la réussite.

V DISCUSSION ET PERSPECTIVES

De manière générale, nous avons pu mettre en évidence l'importance des pratiques des professeurs et la qualité des relations entre pairs dans l'intention de persistance (Tinto, 1997). Conformément aux recherches antérieures, la prise en compte du sentiment d'efficacité se justifie par son rôle explicatif dans la prédiction de la persistance. Cependant, lorsqu'on tient compte des **relations sociales entre pairs et des pratiques pédagogiques des enseignants**, l'intention de persistance peut être prédite avec une plus grande précision, et le pouvoir prédictif des caractéristiques individuelles et des intentions diminue (ex. le sentiment d'efficacité).

Les observations décrites ci-dessus soutiennent la première hypothèse, celle de l'importance de **l'intégration sociale vis-à-vis des pairs**, à côté du bagage individuel et du sentiment d'efficacité, dans la prédiction de l'intention de persistance. Vu l'importance des expériences sociales que l'étudiant fait au moment de la transition à l'Université, il est bon de savoir que dans la majorité des cas, le bagage d'entrée de l'étudiant n'est pas aussi déterminant. Jusqu'à présent nous pouvons confirmer le modèle intégratif de Tinto (1997), soulignant l'importance de l'intégration sociale et des relations entre pairs dans le processus de persistance.

Notre deuxième hypothèse d'un effet plutôt indirect des enseignants sur l'intention de persistance se vérifie partiellement : les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants (de type « soutenantes » ou de type « favorisant la compétition ») influencent l'intégration sociale des étudiants, mais également leur envie de poursuivre leurs études d'une manière plus directe. Pour mieux comprendre cette relation, des recherches futures pourraient examiner si les enseignants influencent l'intention de persistance par une augmentation de l'engagement académique (Newman, 2002) ou des émotions positives (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) en étant soutenant et attentif aux besoins des étudiants.

Dans la présente étude, nous n'avons pas pu constater un effet complémentaire de **l'engagement académique** sur l'intention de persistance. La prise en compte de l'engagement académique (i.e. le temps passé aux études et la participation aux dispositifs d'accompagnement facultatifs et aux cours) n'apporte pas un poids explicatif dans la prédiction de l'intention de persistance.

Alors que l'intégration sociale, les pratiques pédagogiques des enseignants et le sentiment d'efficacité sont significatifs pour prédire l'intention de persistance, ces variables ne le sont plus quand on cherche à prédire **la réussite en janvier** ou en

juin. Pour pouvoir réussir en première année à l'université, des caractéristiques individuelles et l'engagement académique semblent être déterminants. Néanmoins, l'intégration sociale influence l'intention de persistance, qui à son tour est un des prédicteurs significatifs de la réussite. Ces résultats confirment les résultats de Robbins et al. (2004), dans la mesure où l'intégration sociale et le soutien social sont plus importants dans la persistance que dans la réussite académique.

Comme annoncé plusieurs fois dans ce travail, une réplique de cette étude est en cours. En Novembre 2006, des informations relatives au bien-être émotionnel, au soutien social des pairs ainsi que des informations relatives à la collaboration en classe vont être récoltées auprès des étudiants de premier baccalauréat de deux facultés à l'UCL. Nous espérons que ces variables supplémentaires vont éclaircir les relations complexes entre l'intégration sociale, l'intention de persistance et la réussite académique. Un suivi des étudiants ayant participé à cette étude en 2005 est en cours de préparation. Ce dernier nous permettra d'obtenir des informations relatives au vécu des étudiants et à leurs expériences durant leur première année à l'université et de les relier aux résultats obtenus aux sessions d'examen de juin et de juillet 2006.

REFERENCES

- Astin, A. W. (1993). *What matters in college : Four critical years revisited*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Berman, W. H., & Sperling, M. B. (1991). Parental Attachment and Emotional Distress in the Transition to College. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(4), 427-440.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological Separation and Adjustment to University : Moderating effects of gender, age, and perceiving parenting style. *Journal of Adolescence Research*, 18(4), 363-382.
- Brissette, I., Scheier M. F. & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping and psychological adjustment during life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooke, R., Brakham, M., Audin, K. & Bradley, M. (2004). How Social Class Differences Affect Students' Experience of University. *Journal of Further and Higher Education*, 28, 407-421.
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence : The life course and new directions. *Social Psychology Quarterly*, 63, 377-391.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Galand, B. & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets : impact, enjeux & défis*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir, *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 5-17.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect : Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L. & Boswell, M.K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition : Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience : A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (thèse de doctorat).
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty : the role of adaptive help seeking. *Theory into Practice*, Spring-Autum.
- Oswald, D. L. & Clark, E. M. (2003). Best friends forever? : High school best friendships and the transition to college. *Personal relationships*, 10, 187-196.
- Parker, J.D.A., Summerfeld, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success : examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 136-172.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, E. & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college : Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Ponzetti, J. J. (1990). Loneliness among college students. *Family Relations*, 39(3), 336-340.
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J. & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness : An examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1313-1321.

- Prevatt, F. & Kelly, D. (2003). Dropping out of school : A review of intervention programs. *Journal of school psychology*, 41, 377-395.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-27.
- Robbins, S. B. Lauver, K., Le, H. Davis, D. & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Ruthig, J. C., Hladkyj, S., Hall, N.C., Pekrun, R., & Perry, R. P. (2002). *Profiling voluntary course withdrawal among college students : A longitudinal study with motivational implications*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528- 535.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Tinto, V. (1997) Classrooms as communities : Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto V. (2000). Learning better together : The impact of learning communities on student success in higher education. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 48-53.
- Torres, J., & Solberg, S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness : The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge : MIT Press.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others : Joining, molding, conforming, helping, loving* (pp.17-26). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.

CHAPITRE 3

First-year Students' Persistence at University: The Role of Classroom Experiences, Social Integration, and Emotional Adjustment

**First-year Students' Persistence at University:
The Role of Classroom Experiences, Social Integration, and
Emotional Adjustment**

Julia Schmitz
Mariane Frenay
Sandrine Neuville

Université catholique de Louvain (UCL), Belgium

Please address all correspondence to:

Julia Schmitz
Université catholique de Louvain
Faculty of Psychology and Education
Place du Cardinal Mercier, 10
1348 Louvain-la-Neuve, Belgium
Phone : 003210/478658
E-mail : julia.schmitz@uclouvain.be

First-year Students' Persistence at University: The Role of Classroom Experiences, Social Integration, and Emotional Adjustment

Julia Schmitz
Mariane Frenay
Sandrine Neuville

Université catholique de Louvain (UCL), Belgium

The transition from secondary school to university is a challenging period implying important changes in students' social, academic, and emotional life. The present study seeks to analyze the impact of social integration in first-year students' persistence intentions within a theoretical model inspired by Tinto's persistence model (1997). On the one hand, this model proposed that social classroom experiences improve social integration, and on the other hand, Tinto's model (1975, 1997) has been criticized for not taking emotional factors into account. That's why we examine the impact of classroom social experiences (i.e. quality of classmates' relationships, competition, and cooperative learning) on social integration, and investigate the additional impact of emotional adjustment on students' persistence process. 406 first-year students from two Belgian universities were surveyed twice (September-November 2006) within self-reported questionnaires. Results indicate that social integration is the strongest predictor of persistence intention. The inclusion of emotional adjustment offers strong support for revising Tinto's theory, as it is more predictive than academic efforts of persistence intentions. Concerning social classroom experiences, the results demonstrated that the perception of supportive classmates' relationships strongly influences social integration. Perceived competition has negative effects on classmates' relationships, academic efforts and persistence intention, while perceived cooperative learning had no significant impact.

Keywords:

Social integration, classroom experiences, emotional adjustment, persistence intention

Introduction

The transition to university is often perceived as a very stressful moment in students' life (Shaver, Furman & Buhrmester, 1985) as it entails important social, academic and emotional challenges such as the distance to pre-college friends and family, higher work load, and the creation of a new social network (Parker, Summerfeld, Hogan, & Majeski, 2004). As a consequence, during the transition to university, students' academic, social, and emotional adjustments are perhaps the three most important domains to consider. Difficulties in facing these challenges and adjusting to university life may explain why dropout and failure rates are relatively high during the first year at university (55 % of entering students fail and 20% of them drop out (SET, UCL 2006)); and especially during the first weeks. The present study seeks to understand to which extent social integration plays a role in students' persistence intention. In addition, sources of social integration and the impact of emotional adjustment in students' persistence process will be addressed.

Regarding student persistence, social and academic integration are key concepts in Tinto's Integration model (1975, 1993, 1997), and his initial model (Tinto, 1975) is the most dominant model in the persistence literature. Related empirical evidence (e.g. meta-analysis from Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997; Braxton & Lien, 2000) suggests that social integration plays a more important role than academic integration within the persistence process. Social integration is defined as « congruency between the individual student and the social system of an university » (Tinto, 1975, p.107) and does include « mechanisms like informal peer group associations, extracurricular activities, and interactions with faculty and administrators » (p.107) in its original definition.

During transition from secondary school to university, many first-year students leave the parental home and pre-college friends (Paul & Brier, 2001). Significant changes in the composition of the social network (Larose & Roy, 1994) and the quality of peer relationships (Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008) urge students to develop new social networks at university. The development of a new social network or friendships during the early weeks at university is one of the priorities of first-year students (Astin, 1993; Upcraft & Gardner, 1989; Hutardo, Carter, & Spuler, 1996), and explains why social integration plays a predominant role in the persistence process (Tinto, 1997; Berger & Milem, 1999; Braxton, Bray, & Berger, 2000; Braxton, Milem, & Sullivan, 2000).

Despite the convincing empirical evidence based on Tinto's model, some important critics have been addressed. Braxton, Milem and Sullivan (2000) claimed that Tinto's initial model does not offer sufficient explanations (e.g. socio-demographic characteristics, initial engagements,...) for social integration. As a consequence, these authors urge researchers to revise Tinto's initial model and to integrate other theoretical perspectives to explain how social integration emerges. Several studies have demonstrated that self-efficacy beliefs improve social integration (Peterson, 1993; Torres & Solberg, 2001; Schmitz, Frenay, Neuville, et al., 2009) and persistence intentions (Torres & Solberg, 2001; Schmitz, Frenay, Neuville, et al. 2009). Why? Students with high self-efficacy beliefs are more confident, more engaged in social activities and discussions with faculty (Torres & Solberg, 2001), and more likely to seek help from others (Newman, 2002). These findings support a revision of Tinto's theory by including constructs derived from other theoretical perspectives.

Lacante, De Metsenaere, Lens et al. (2002) demonstrated that social skills are important sources of social integration as students have to make proof of social skills to meet and develop relationships with unknown persons after the transition to university.

Contextual sources of social integration can be found in the last revision of Tinto's model (1997). Throughout the years, Tinto revised his model and recognized the role of college classroom in the college departure process in 1997. In his article *Classrooms as communities*, Tinto (1997) emphasized the role of collaborative classroom experiences and identified forces that influence social integration in particular. According to Tinto, classrooms are the places where students meet each other and the faculty, especially for those who do not live on campus. He contends that « if social integration is to occur, it must occur in the classroom » (p.599), because the classroom functions as a gateway for student involvement in the academic and social communities of the college (Tinto, Goodsell, & Russo, 1993). Tinto (1997) claimed that shared learning activities require active involvement with their classmates and « enables new students to meet social and academic needs without having to sacrifice one in order to meet the other » (p. 611). In fact, cooperative learning activities foster promotive interactions « as individuals encourage and facilitate each other's efforts to learn » (Smith et al., 2005, p. 91) to attain the common goal. Supportive peer groups or friendships formed within the classroom often extended beyond it in informal meetings and learning groups. The role of student' efforts in learning have been included in Tinto's latest revision of his model (1997) and are also considered as a key concept in students' persistence process. Thus, the

classroom constitutes one possible source of influence of social integration, student efforts in learning (or academic efforts) and college departure decision.

While Tinto (1997) focused primarily on the effects of cooperative learning in college, competitive activities in classroom constitute another possible source of influence in students' persistence process in general and social integration in particular. According to Johnson and his colleagues, competitive learning, or negative interdependence, should result in negative interactions among students « as individuals discourage and obstruct each other's efforts to achieve » (Johnson, Johnson, & Smith, 1998, p.29). Negative effects of competition on student learning outcomes at university (Butera, Darnon, Buchs, & Muller, 2006), social integration and persistence intentions (Schmitz, Frenay, & Neuville, 2006) have been evidenced.

One of the main objectives of the present study is to understand the effects of social classroom experiences and individual attributes in social integration and students' persistence intention.

Even if Tinto's model (1975, 1997) represents a significant shift in persistence literature, it doesn't integrate the **role of emotional factors** such as the perception of stress or emotional adjustment during the transition to university.

Most first-year university students report the transition to university as a very stressful phase in their life (Shaver, Furman, & Buhrmester, 1985). It might be especially difficult for students who leave their parental homes and previous social networks: Larose and Boivin (1998) underlined those students report enhanced feelings of loneliness and social anxiety. Therefore, students' academic, social and emotional adjustments are perhaps the three most important domains to consider (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007). Emotional adjustment underlines « the psychological and physical states during students' integration at university. Such states may be characterized by feelings of distress and the apparition of somatic problems such as headaches, loss of appetite and chronic fatigue » (Larose et al., 1996, p. 71). Emotional adjustment is not specifically related to a dimension of the university experience, emotional difficulties may indicate that students struggle to adapt to multiple challenges (e.g. academic pressure) inherent to the university experience (Larose et al., 1996). Bray, Braxton, and Sullivan (1999) agree by stating that « **stress** results from the needed adjustments to the university experience » (p. 646).

Until now, only few studies (Krotseng, 1992; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Hurtado, Carter, & Spuler, 1996) have underlined the role of emotional adjustment in **students' persistence process**. However, some studies indicate that social and emotional adjustments are more important than academic adjustment when predicting freshmen persistence (Szulecka, Springett, & de Pauw, 1987; Chartrand, 1992; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Prichard & Wilson, 2003) and academic achievement (Leafgrean, 1989; Prichard & Wilson, 2003). Regarding the importance of emotional adjustment, this study seeks to understand if the inclusion of emotional adjustment in a theoretical model mainly inspired by Tinto's theory (1997) improves the prediction of students' intention to persist.

Furthermore, we try to understand how emotional adjustment is related to the other key concepts in student persistence process.

In literature, we may find sufficient evidence to suggest that social integration fosters emotional adjustment. First, several studies emphasize that the perception of social support from peers and friends help coping with stress (Sullivan, 1994) and improve emotional adjustment (Friedlander et al., 2007). Second, there is a growing body of studies suggesting that social isolation at university enhance feelings of loneliness (Weiss, 1973; Russel, Cutrona, Rose, & Yurko, 1984; Ponzetti, 1990). Loneliness is defined as a complex set of feelings involving feelings of isolation, disconnectedness and feelings of not belonging to (Hughes, Waite, Hawkley, & Cacioppo, 2004). Some authors believe that the dissipation of feelings of loneliness can be attributed to new university friendships (Oswald & Clark, 2003). We also found evidence for the beneficial impact of high self-efficacy beliefs on stress coping and mental health (Torres & Solberg, 2001). Johnson and Johnson (2002) indicated a competitive learning is related to a mixture of health and pathology.

As the general aim of the present study is to analyze the impact of social integration, social classroom experiences and emotional adjustment in students' persistence intention during the early weeks at university, we ask the following questions:

- (1) Is social integration the best predictor of students' persistence intention?
- (2) What role play social classroom experiences (i.e. perception of competition, cooperation, and the quality of classmates' relationships) in social integration and other key factors related to student persistence?
- (3) Does students' emotional adjustment play an additional role in students' persistence process?

Here we present an overview of the main hypotheses:

Prediction of persistence intentions

- Social integration is the best predictor of students' persistence intention.
- Academic efforts will have a less important impact on students' persistence intention
- Self-efficacy beliefs will have a positive impact on persistence intentions, but again not as strong as social integration.

Sources of social integration

- Supportive relationships with classmates' relationships will promote social integration.
- The perception of cooperation will foster supportive relationships with classmates, while perceived competition will discourage the development of supportive relationships with classmates.
- Some individual background characteristics such as having high self-efficacy beliefs, social skills, being female will influence students' social integration.

The importance of emotional adjustment in students' persistence

- Emotional adjustment has a positive impact on persistence intentions during the early weeks at university, but social integration will be the strongest predictor of students' persistence intentions.
- Social integration will positively influence students' emotional adjustment.
- Self-efficacy beliefs may influence students' emotional adjustment.
- Perceived competition should negatively affect students' emotional adjustment.

Method

Sample

406 first-year students from two Belgian universities (UCL (Louvain-la-Neuve) and FUCAM (Mons)) participated in our study in 2006. Students of our sample attended 5 different programs: 2 at the UCL (Medicine and Engineering) and 3 at the FUCAM (Economic sciences, Social sciences and Political sciences). The socio-demographic characteristics of our sample (see Table 1) are quite representative of the population of reference.

Partie empirique

It should be noted that 406 students constitute the sample of students who participated at the two waves of data collection (see procedure). Students having participated at only one of the two waves have been excluded from further statistical analyses. As the students in the remaining sample report significantly higher levels of self-efficacy beliefs, social skills expectancies, and high school grades, our sample seems slightly biased and represents a student population that has in itself more chances to persist.

Procedure

Data were collected in two waves through self-completion questionnaires: wave 1 at the beginning of the academic year (September 2006) and wave 2 some weeks after (November 2006). The aim of the first wave was the collection of input variables (parent's highest educational level, student's secondary school grade, repeating, student's residence) and initial attitudes and expectations (self-efficacy beliefs, social expectations). The second wave concerned student's social integration, student's academic engagement, and their persistence intentions. Each questionnaire was administered during a first-year course in the two universities (UCL and FUCAM) and took approximately half an hour to complete. Students were included in the study if they filled out all the questionnaires for the two waves. With permission from both university authorities and participants (by having a written agreement from students see "formulaire de consentement", appendix 1), we had access to participating students' academic results at the examination sessions.

Measures

Student individual entry characteristics

Gender

Student's high school grade

An estimate of previous academic achievement was obtained by asking students to indicate their overall average percentage in their last year of high school ranging from 1 (60-70 %) to 4 (90% or more).

Mother's highest educational degree

Participants were asked to describe their mothers' highest educational qualification using five possible levels ranging from 1 (*primary school*) to 5 (*university degree*). *Student's residence*

One item (scored 0 (*living off-campus*) or 1 (*living on campus*)) measured whether students live in a student residence on campus or not.

Academic self-efficacy beliefs

This construct was assessed through twelve items on a 5-point Likert Scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). The items were adapted mainly from the work of Dupeyrat (2000) and Galand (2001) and validated in a previous study (Schmitz, Frenay, & Neuville, 2006) (e.g. « I think I am able to understand the ideas developed in these studies »; $\alpha = .83$).

Social skills expectancies

Social expectations regarding peer relationships were measured by four items on a 5-point Likert Scale from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*) (e.g. « I expect to get quickly in contact with other students »; $\alpha = .78$).

Social classroom experiences

Perception of Competition

A composite score of six items measured to which extent students perceive teachers as promoting performance goals, inequity and social comparison (Frenay & Bédard, 2004; Galand & Frenay, 2005) (e.g. « Teacher compare students in classroom »; $\alpha = .70$).

Cooperative learning

A composite score of two ECES items is measuring students' group work. This instrument measures how frequently students do the following in their classes: (1) Instructors require students to work in groups, and (2) Instructors require students to work in cooperative groups to do course assignments. The Pearson coefficient of the two items is .78 ($p < .01$).

Quality of classmates' relationships

A measure of social support was used to assess students' perceptions of their relationship quality with their classmates. A composite score of the five items from ECES *peer support* subscale (Berger & Milem, 1999) (i.e. « In my class, there is a student in whom I trust ») and three items of the *social peer support scale* (Galand & Frenay, 2005) measures the extent to which students report perceiving positive peer relationships in the classroom (e.g. « In my class, I can count on some students when I need help »; $\alpha = .84$).

Partie empirique

Social integration

The sub-scale « social adjustment » of the French version of the *Student Adjustment to College Questionnaire* (SACQ-F, Larose et al., 1996) (20 items) was used to « measure students' involvement in social activities, success with interpersonal relationships, and satisfaction with their social environment » (Hurtado, Carter, & Spuler, 1996) (e.g. « I'm very involved with social activities at university », « I'm meeting people and making friends »; $\alpha = .87$). This scale is very close to Tinto's initial definition of social integration (1975) because it's reflecting the quality of informal relationships with peers and faculty and the participation in extracurricular activities.

Academic efforts

Students' efforts and energy spent in academic tasks were measured by a scale composed of 5 items adapted from the *Student Adjustment to College Questionnaire* (SACQ-F, Larose et al., 1996) and 2 additional items measuring the number of hours per week spent studying (Farsides & Woodfield, 2003) (e.g., « I do not work as hard as I should »; $\alpha = .71$)

Emotional adjustment

15 items of the subscale « Emotional-personal adjustment » of the SACQ-F (*Student Adaptation to College Questionnaire*, French Version, Larose et al. 1996) were used to measure « the psychological health of students including how students respond to stress, and any physical manifestations of academic and social pressures » (Hurtado, Carter, & Spuler, 1996). (e.g. « I have trouble coping with university stress », « I feel tense or nervous », $\alpha = .87$).

Persistence intention

This study used a proxy measure of student persistence: student's intention to persist. Research has evidenced a strong relationship between intentions and actual persistence (e.g. Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992; Neuville, Frenay, Schmitz, & Boudrenghien, 2007). Persistence intention was measured using a composite score of eight items measuring students' satisfaction with their study program and their motivation to persist (e.g. « I already thought on changing the institution », $\alpha = .80$).

Data analysis

First, Confirmatory Factor Analyses (CFA) were used to validate some scales used in our questionnaire and to verify whether the items measure correctly the different concepts of our theoretical model. Furthermore, large scales had to be reduced to perform path analyses.

This procedure was especially important for the scale measuring of social integration. In its original definition (Tinto, 1975), social integration resulted from quality interactions with peers, interactions with faculty and the participation in extra-curricular activities. Throughout the years, Tinto (1993) linked (informal) interactions relationships with faculty rather to academic integration than to social integration. The scale to measure social integration used in this study is very close to Tinto's original definition and validated in a French-speaking context. CFA analyses may help to clarify what social integration refers to for Belgian first-year students.

In a second step, we used path analysis to evaluate explicitly hypothesized causal relationships between the variables in our theoretical model (model 1). The use of this technique is adequate as our theoretical model is quite complex. This technique allows us to easily compare two models and to examine the additional impact of emotional adjustment (model 2). More details concerning this procedure are presented in the next section.

Results

In a first step, we will present the confirmatory factors analysis concerning most of the variables measured in this study. After the creation of indicators including the most representative items, we will investigate the causal relationships among the constructs, which is the main objective of the present work.

Second, regarding the important number of variables considered in the present study, we used correlational analyses and some multiple regression to see which of the variables are to be included in the path analyses.

Third, we performed a path analyses based on our hypotheses and earlier multiple regression models to test our theoretical model (see Figure 1) and the underlying hypotheses. Our theoretical model is mainly inspired by Tinto's work (1997). This first analysis allows us to test the adequacy of some of Tinto's main assumptions for a sample of Belgian first-year students. To test the additional impact of emotional adjustment in students' persistence, we

will compare our first model with a second model where we included emotional adjustment (see Figure 2).

Confirmatory Factor Analyses (CFA)

The main objective of these CFA analyses is to check if the items used in our survey measure the expected latent constructs. In our study, we used validated measurement scales (e.g. SACQ subscales) as well as self-created scales to measure the various concepts in this study. Before testing the causal relationships among constructs, we had to make sure that the items used in our questionnaire are related to specific concepts as intended.

As in our study we used two complete subscales of the SACQ-F (a French version of the original SACQ, Larose et al., 1996), namely social adjustment and personal-emotional adjustment we are curious to know whether or not our student sample confirm the organization of the original scale.

Procedure

Data screen

To perform the CFA models, we first had to *screen the data*: checking for missing values and the univariate normality (by analyzing the item skewness and kurtosis) of the items in this study.

Assessing the model fit

The models tested in this study were estimated using maximum likelihood estimation. Taylor and Pastor (2007) recommend using the following fit indicators: Chi-square, SRMR, RMSEA, and CFI. Other authors recommend the additional use of AGFI (Neuvillette et al., 2007).

The model fit was determined using the minimum fit function *chi-square*. χ^2 can be used as a measure of fit between the sample and the hypothesized model correlation or covariance matrix. A small χ^2 value relative to its degree of freedom is indicative of a good fit, whereas large χ^2 value reflects bad fit. More precisely, a χ^2/df ratio less than 5 is considered to be indicative of a good fit (Hayduk, 1987)

Further, Hu and Bentler (1998) recommended the use of the standardized root mean square residual (SRMR) and the root mean square error of approximation (RMSEA) as important indexes as they report model misspecifications. For the SRMR, values less than .05 are recommended by Byrne (1998). The RMSEA is the average of the residuals between the observed correlation/covariance from the sample and the expected model estimated from the population (Meyers, Gamst, & Guarino, 2006) and values lower than .05 indicate a good adjustment.

Finally, the comparative fit index (CFI) compares model fit of the proposed model to that of an independent model and is particularly sensitive to complex model misspecification (Taylor & Pastor, 2007). The adjusted goodness-of-fit index (AGFI) compares the model with the situation where no model is present. The CFI and AGFI range from zero (no fit) to 1.00 (perfect fit), with CFI values of .95 or greater indicate an acceptable fit of the model to the data (Meyers et al., 2006).

Model results

In general, few missing values were observed for the different items in our questionnaire so that they could be replaced by the mean response for the corresponding scale. Only for the scale measuring social integration (i.e. social adjustment scale, SACQ-F), we observed that most students have not answered 4 of the 20 items in this scale (more specifically, items 16-20 of this scale, see Appendix 3). As the missing values were important we decided not to replace the missing values by the mean response, but to delete these four items in order to keep the sample as large as possible for the following analyses.

Most of the items presented in our study had an acceptable distribution of normality, except most items of the scale measuring classmates' relationships and one item of the scale measuring persistence intentions. Concerning the scale measuring students' persistence intention, we excluded one item. For the problematic items of the classmates' relationships scale, we decided in function of the confirmatory factor analyses, which of the problematic items is indispensable and important to keep despite its non-normal distribution.

The different CFA models were tested using LISREL 8.72 (Jöreskog & Sörbom, 2005). Second-order CFA models were performed for some large scales (e.g. self-efficacy beliefs, social integration, classmates' relationships, personal-emotional adjustment) so that items were grouped into smaller subscales before being related to the latent factor we were

interested in (cfr. Figures 4, part 1-3). Likewise, the 15 items used to measure personal-emotional adjustment were grouped into two subscales (first-order CFA) and then related to the latent construct (second-order CFA). Small scales such as those measuring social skills, competition, cooperation and persistence intentions required only a first-order CFA (see Figures 3) to capture the latent construct.

For most of the scales (except cooperation and social skills) several one-factor models were necessary to identify the most relevant items that truly loaded onto the expected factor and for getting an acceptable model fit. To enhance the model fit of most scales, we decided to remove some less important items for the sake of disposing only relevant items measuring students' self-efficacy, classmates' relationships, social integration, emotional adjustment, and persistence intentions. The final one-order and second-order CFA models indicating the standardized estimates are displayed in Figures 3 and 4. The model fit-indexes corresponding to these models can be found in Table 2.

A consequence of the CFA models was the reduction of most scales used in our questionnaire in order to select the most relevant items and to have a satisfying model fit for our data (sample of 406 first-year students). Table 3 indicates to what extent the original scales have been reduced. Given the lack of clarity of the social integration concept, we will detail the results of our CFA analysis. Our measure of social integration has been reduced from 16 to 10 items on the basis of the confirmatory factor analysis (CFA). The description of all items used in this study for measuring the various contexts could be found in the appendix of this doctoral research (Appendix 3), items marked with an * are those retained due to confirmatory factor analyses. We state that social integration reflects the satisfaction with the social life at university, positive interactions with peers and a feeling of attachment to university. Items reflecting informal interactions with faculty were not relevant enough to be included in the final scale. The finding that the social adjustment scale includes items reflecting students' attachment to the institution is coherent with earlier validations of this scale (Larose et al., 1996; Taylor & Pastor, 2007).

As the major objective of the present study remains the investigation of causal relationships between variables linked to first-year students' persistence process we will now explain in depth the statistical procedure used to test our main hypotheses. To test our theoretical model

(see Figure 1), we used a path analysis technique with the recently created indicators based on the CFA models.

Path Analyses

Use of path analyses

The concept of causality is a foundation of the path analysis. However, most of the data to which path analysis is applied have been collected using a correlational procedure. That is, the data on most or all the variables have been collected at the same time and under the same conditions for all participants. In such a situation, how could we draw causal inferences?

Meyers, Gamst, and Guarino (2006) cited the work of David Hume who argued that causality cannot be measured itself: « All we see is co-occurrence, what we call *correlation or covariation*. Over a considerable history of experiencing A followed by B together with not-A followed by not-B, we build up a repertoire of the necessary and sufficient conditions associated with correlated events. Hume suggested that we do not directly experience causality per se, all we have is a long series of correlations, which we have summarized within a causal structure » (Meyers et al., 2006, p.587).

In their book, Meyers et al. (2006) describe two ways to analyze path models: (a) multiple regression analysis and (b) estimation with a model-fitting program (e.g. Lisrel). When using model-fitting programs, « the process is in some ways a gestalt; each part affects every other part, and it is the configuration of the parts into the whole that is paramount. In model fitting, it is the model as a whole that is fit to the data not just a subset of the paths which the model contains » (p.598). This is the main reason why we choose to analyse our path analyses with a model-fitting approach.

Model results

According to earlier studies based on Tinto's Integration model (Tinto, 1993, 1997; Berger & Milem, 1999; Braxton, Bray, & Berger, 2000; Braxton, Milem, & Sullivan, 2000) we expect social integration to be the most powerful predictor of students' persistence intentions, followed by students' academic efforts and some social classroom experiences. Further, we also expect emotional adjustment to have an additional impact in the persistence process.

As we compare a model inspired by Tinto's Integration model with a model including the additional impact of emotional adjustment we have two quite complex models with several exogenous variables (individual and contextual) as well as a multitude of endogenous variables. The correlational analyses, displayed in Table 4, indicate two variables that have very few correlations with the other variables of the theoretical model. « Mother's highest educational degree » as well as « Student's residence »²² are not significantly related to any key variable of this study and were therefore not introduced in the path analyses. Path analyses were realized in several steps. First, we tested our theoretical model without the inclusion of students' emotional adjustment indicators. Second, we added students' emotional adjustment in order to compare both theoretical models and the additional impact of emotional issues in the prediction of persistence intentions.

Path analysis : Theoretical model I

Figure 5 displays the path diagram and the standardized parameter estimation for the hypothesized model. For the first path analysis, the goodness-of-fit indexes indicate a relatively good fit: the $\chi^2 = 47.30$, the χ^2/df ratio is 3.95, the RMSEA is 0.083, the NFI is 0.93, the CFI is 0.95, the AGFI is 0.90 and the sRMR is 0.46. Only a χ^2/df ratio lower than 5, an AGFI equal or higher than 0.90 indicate a good fit.

As expected, social integration has a strong impact on students' early persistence intention ($\beta = .36$), which is more important than the effect of academic efforts ($\beta = .17$) or self-efficacy beliefs ($\beta = .11$). This finding is coherent with Tinto's main assumptions postulating that social issues are predominant during the early weeks at university. However, contrary to Tinto's assumptions, no significant influence of social integration on students' academic efforts has been shown. Even if academic efforts are of less importance when it comes to persistence intentions, they have a significant effect on students' persistence intention and the predominant predictor of academic efforts is the students' school history ($\beta = .26$).

In our first path analysis, we found several insignificant paths (6) and the statistical program suggested adding a path between competition perception and persistence intentions. In consequence, we performed a second path analysis for our first theoretical model by adding the suggested relationship and eliminating most of the insignificant paths (see Figure 6). This second model presents a better fit ($\chi^2 = 28.67$, χ^2/df ratio = 1.68, RMSEA = .04, NFI = .96, CFI = .98, AGFI = .96 and sRMR = .37) and the prediction of persistence intentions could be

²² When comparing students living on and off campus, we only stated a significant difference concerning the social skills expectancy.

slightly improved. The perception of competition perception, one of the social classroom experiences, seems to have a direct negative impact on persistence intentions.

Concerning the insignificant paths in our first path analysis (see Figure 5), three of them were related to academic efforts: First, social integration had no significant direct impact ($\beta = .05$) on academic efforts which was unexpected and inconsistent with Tinto's assumptions (1997). Second, self-efficacy beliefs ($\beta = .01$) had no significant direct impact on academic efforts. At last, the perception of quality classmates' relationships had no significant direct impact on academic efforts. Most of the other insignificant path were related to social integration, which we will detail now.

Concerning the *antecedents of social integration*, the first path analysis (see Figure 5) indicates that quality classmates' relationships have a very strong effect on social integration ($\beta = .65$), while the impact of competition perception ($\beta = -.02$) or cooperation perception ($\beta = .01$) is not significant. However, the perception of competition ($\beta = -.18$) and the perception of cooperation ($\beta = .09$) are linked to the quality classmates' relationships which may indicate an indirect impact of teacher strategies on social integration. Interesting is also the negative path from competition perception to academic efforts. This finding underlines the role of a specific social classroom experiences (i.e. competition perception) in both academic and social issues. The more students perceive their classroom as competitive the less likely they perceive having positive relationships with their classmates and the less likely they are to spent efforts in learning.

Beside the role of social classroom experiences and classmates' relationships, we have tested whether individual background characteristics influence social integration. The findings reveal that self-efficacy beliefs ($\beta = .21$) have a positive impact on social integration. This finding underlines the impact of motivational variables in the prediction of social integration and is coherent with earlier studies (Peterson, 1993; Torres & Solberg, 2001). Being female or having social skills is not directly related to social integration (insignificant paths), but a significant impact of both variables on classmates' relationships may indicate rather indirect effects.

Once we eliminated the insignificant predictors of social integration in the second path analysis testing our theoretical model (cfr. Figure 6), it seems clear that only two factors are essential in improving students' social integration during the early weeks at university. Having quality interactions or relationships with classmates' and having high self-efficacy beliefs. Paths linking cooperation, competition, social skills, or gender with social integration were insignificant.

The squared multiple correlation of each structural equation corresponds to the strength of the paths to each outcome variable. The second path analysis was relatively effective in predicting students' social integration during the early weeks at university ($R^2 = .53$), moderately effective in predicting persistence intentions ($R^2 = .23$) and classmates' relationships ($R^2 = .24$) and not effective in predicting academic efforts ($R^2 = .09$).

Path analysis: Theoretical model II (inclusion of emotional adjustment)

Figure 7 displays the path diagram and the standardized parameter estimates for the hypothesized model predicting persistence intentions by including the role of students' emotional adjustment. This path diagram is based on the previous path analysis (Figure 6) and we simply added emotional adjustment and the paths indicating its predictors and effects in students' persistence procedure.

We observe that the addition of emotional adjustment in our theoretical model is very interesting. First, emotional adjustment has a positive direct impact on students' persistence intentions ($\beta = .23$) meaning that the better a student copes with university transition and related stress, the more he tends to pursue his studies. Consequently, the inclusion of emotional adjustment also improves the model effectiveness by enhancing the prediction of persistence intentions ($R^2 = .28$). Second, as expected, social integration has a strong impact on students' emotional adjustment ($\beta = .34$). Third, self-efficacy beliefs ($\beta = .19$) have a positive effect on emotional adjustment, while the perception of competition has a negative impact ($\beta = -.20$).

Further, the first path analysis including emotional adjustment suggested to add two unexpected paths: A first path from gender to emotional adjustment and a second path from emotional adjustment to academic efforts. Consequently, we realized a second path analysis including emotional adjustment displayed in Figure 8 by adding the suggested paths. First, the path from gender to emotional adjustment revealed that being male is positively related to emotional adjustment ($\beta = .18$). Second, the significant positive path from emotional adjustment to academic efforts ($\beta = .15$) helped improving the prediction of academic efforts ($R^2 = .11$) and linked stress coping or emotional health to learning efforts. At the same time, the direct path from competition perception to academic efforts found previously (see Figure 7) became insignificant. This finding suggests that the better students adjust emotionally to the new university life and cope with related stress, the more they spent efforts on their

academic work. Further, competition may have a negative indirect impact on academic efforts by affecting students' capacity to adjust emotionally to university transition.

Discussion

Before discussing the results of the path analyses directly related to our hypotheses, it seems important to present an important finding of our confirmatory factor analyses, used to create the most appropriate indicator for each key concept in our theoretical model. The most important findings related to the CFA models concern the measure of social integration. The present study indicates that informal contacts with teachers are not related to social integration. Instead, we were able to underline the relevance of two dimensions (i.e. quality interactions with peers, and involvement in extra-curricular activities) that have always been related to social integration. Furthermore, students' attachment to university seems strongly tied to social integration which seems coherent with Tinto's initial model (1975), where the impact of social integration on a student's departure decision is mediated through the perception of an "institutional commitment".

The present study allows us to confirm our principal hypotheses concerning the effects of social integration and social classroom experiences in first-year students' persistence intentions. Our study validates important assumptions of Tinto's Integration model (1997) emphasizing the predominance of social issues compared to academic issues during the early weeks at university when predicting student's intention to persist (see also Berger & Milem, 1999; Braxton et al., 2000). Further, we found that students' institutional experiences have a stronger impact on students' persistence intention than their entry characteristics (i.e. school history and family background). Likewise, we were able to confirm important assumptions of Tinto's model (1997) in the Belgian educational context, which differs from the North American educational context in an important manner.

Despite these convincing results, we were unable to identify a significant impact of social integration on academic efforts. Our findings indicate that academic efforts were significantly predicted by students' high school grade and perceived competition in classrooms. However, our model was ineffective in prediction of academic efforts. Once we included emotional adjustment (model 2), we observe that students' emotional health is significantly related to their quality of learning and academic efforts. As social integration is strongly related to

emotional adjustment, an indirect effect of social integration could be possible. This finding suggests a complex interplay between students' social, academic, and emotional adjustment and underlines that university transition implies various challenges of social, academic and emotional nature.

Concerning the importance of classroom experiences, the present study confirms the expected negative effects of **competition** on classmates' relationships, social integration, academic efforts, and persistence intentions. The perception of negative interdependence seems truly devastating and its negative impact on the perception of supportive relationships with classmates may find its explanation in the oppositional interactions between students (Johnson & Johnson, 2002). Students do not help each other, as they believe « I swim, You sink; I sink, you swim » (Johnson, Johnson, & Smith, 1991, p.6). As expected, the present study underlines that the perception of **social support from classmates** is a major source of social integration. This finding confirms Tinto's proposition that classroom experiences influence social integration through the creation of supportive peer groups (Tinto, 1997). This finding also support Berger and Milem's study (1999) where the perception of peer support positively influences students' social integration. Tinto stated that peer interactions in classroom should be particularly important for students in commuter universities. Nearly 50% of the students in our sample live off campus which could explain why peers in classrooms are so important. Future studies could compare students based on their residence.

In the present study, the perception of **cooperation** had no significant impact on social integration and only a weak positive impact on classmates' relationships. One possible explanation for the missing significant effects of cooperation perception could be inherent to the scale used in this study. The scale used in this study has been created by Braxton and his colleagues (2000) who argue in their article that « this scale was created by combining two related, but possibly conceptually different items » (p. 583). Another explanation could be that the perception of group work does not necessarily mean that students work cooperatively. Johnson, Johnson, and Smith (1998) state that « simply assigning students to groups and telling them to work together does not in and of itself result in cooperative efforts » (p.28), and these efforts may sometimes result in competition rather than in cooperation. Given this finding, we recently conducted an experimental study based on the work of Buchs and her colleagues (e.g. Buchs & Butera, 2001) in order to seek under which condition cooperative might be effective on student interactions and learning. This study could possibly help drawing practical implications for university teachers in order to improve students'

interactions with peers, their active involvement in the classroom, and ultimately social integration.

Beside the impact of classroom experiences on social integration, we stated a positive impact of self-efficacy beliefs on social integration, coherent with earlier studies (Peterson, 1993; Torres & Solberg, 2001). Further, self-efficacy beliefs measured at the entry at university have a positive effect on students' persistence intentions (model 1). Though, this impact became insignificant once we took emotional adjustment into account, which suggests that the effect of self-efficacy beliefs on persistence intention is mediated through emotional adjustment. The more students believe that they have the capacity to adjust to various challenges and to keep up academically, the better they cope with academic or social pressures, which explains why they're more likely to persist. This findings offer substantial support for the inclusion of students' academic self-efficacy beliefs when studying students' persistence or when elaborating Tinto's model (1975, 1997). Some studies indicate that self-efficacy beliefs measured after the first weeks at university (Neuville et al., 2007) or during the second semester (Kahn & Nauta, 2001), are more predictive of students' decision to persistence. Maybe emotional adjustment influences subsequent self-efficacy beliefs? This possibility offers again some new perspectives for future research.

Another important aspect of this study is the analysis of the role of **emotional adjustment** during the early weeks at university. As we have seen, emotional adjustment is positively influenced by self-efficacy beliefs and negatively influenced by perceived competition in the classroom. As expected, social integration has a strong impact on emotional adjustment and, coherent with earlier works (Chartrand, 1992; Gerdes & Mallinckrodt, 1994), both adjustments have a stronger impact on students' persistence intention than academic efforts. Furthermore, and unexpectedly, emotional adjustment has a significant impact on academic efforts. These findings underline the necessity to include emotional adjustment when studying students' persistence, and to elaborate Tinto's theory. As academic efforts play a more important role in academic achievement (Schmitz et al., 2006), future studies could investigate the impact of emotional adjustment on academic achievement.

There are some limits concerning the generalization of our results. As we could state, the students in our sample are already those who have a « better profile » regarding their chances of persistence. But despite this fact, background variables of these students such as self-efficacy beliefs show important effects on other key factors in the persistence process. These findings lead us to believe that links between background variables would have been stronger

if we could have had a more representative sample including students with a less positive profile.

Some practical implications can be drawn by the present study. As social integration is of crucial importance during the first weeks at university, institutions should create transition programs which could facilitate students' connections to their peers in and outside the university. Teachers could help their students developing positive and supportive classmates' relationships by avoiding competition and social comparison in classroom. As we have seen, self-efficacy beliefs had a significant impact on students' social integration and emotional adjustment. Because verbal encouragement is an important source of efficacy information (Bandura 1986; Vanlede, Bourgeois, Galand, & Philippot, 2009), teacher should provide constructive feedbacks to their students to foster their social integration and their emotional adjustment during the transition period. Beside trying to improve students' self-efficacy beliefs and avoiding competition, more research is needed to see what type of practical implications could be put into practice to foster students' adjustment to emotional difficulties and stress management. Friedlander and his colleagues (2007) suggest that brief interventions in the college population are effective, but often reach only those students having problems that are of such high levels of severity that they are motivated to seek treatment.

At last, the use of scales measuring students' adjustment to university during the early weeks can help detecting students' at risk of dropping out (Krotseng, 1992). We also know from the literature (see Beguin et al. 2002; Neuville et al., 2007) that students' persistence intentions are a major predictor of effective persistence and academic success. Likewise, it could be possible to have an early warning signal concerning before students' actually leave the university or fail during the examination session.

References

- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359–373.
- Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.-P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P., Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite : enquête auprès*

des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000. Rapport non publié. Louvain-la-Neuve : Commission de pédagogie de l'UCL.

- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Braxton, J. M., & Lien, L. A. (2000). The viability of academic integration as a central construct in Tinto's Interactionalist Theory of college student departure. In J.M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the student departure process. *Journal of College Student Development*, 41, 215-227.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 75(5), 569-590.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 12, pp. 107 - 164). New York: Agathon Press.
- Bray, N. J., Braxton, J. M., & Sullivan, A. S. (1999). The influence of stress-related coping strategies on college student departure decisions. *Journal of College Student Development*, 40(6), 645-657.
- Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.-P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P., Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite : enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000*. Rapport non publié. Louvain-la-Neuve : Commission de pédagogie de l'UCL.
- Buchs, C., & Butera, F. (2001). Complementary of information and quality of relationship in cooperative learning. *Social Psychology of Education*, 4(3), 335-357.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into Practice*, 43(1)23-30.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R.-V. Joule & P. Huguet (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS : Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah.

- Cabrera, A.F., Castaneda, M.B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two models of college of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Chartrand (1992). An empirical test of a model of nontraditional student adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 39(2), 193-202.
- Dupeyrat, C. (2000). *Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et apprentissage auto-régulé chez des adultes en reprise d'études*. Doctoral dissertation, Université de Toulouse II, Toulouse, France.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisé pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Pressau et M. Frenay (Dir.). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp.241-268). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and individual differences*, 34, 1225-1243.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire*. Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Galand, B., & Frenay, M. (Dir.) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur: Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2004). A short scale for measuring loneliness in large surveys. *Research on aging*, 26(6), 655-672.

- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), 135-157.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Social interdependence theory and university instruction - Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 119-129.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change, July/August*, 27-35.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2005). *LISREL 8.72: Scientific Software*. Chicago: Scientific Software International.
- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001) Social-cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42(6), 633-652.
- Krotseng, M. V. (1992). Predicting persistence from the student adaptation to college questionnaire: Early warning or siren song? *Research in Higher Education*, 33(1), 99-111.
- Lacante, M., De Metsenaere, M., Lens, W., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T., Gressens, K., Wenselaer, C., & Santy, L. (2002). Drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs. Onderzoek naar de achtergronden, motieven van drop out in het eerste jaar hoger onderwijs (Eindrapport OBPWO 98.11). Leuven - Brussel: Katholieke Universiteit Leuven - Vrije Universiteit Brussel.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27.
- Larose, S. & Roy, R. (1994). *Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire - collégial. Rapport de recherche*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94.
- Leafgran, F. A. (1989). Health and wellness programs. In M. L. Upcraft & J. N. Gardner (Eds.), *The freshman year experience* (pp. 156-167). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*: SAGE.

- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: a confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 31-50.
- Newman, R. S. (2002). How Self-Regulated Learners Cope with Academic Difficulty: The Role of Adaptive Help Seeking. *Theory into Practice*, 41(2), 132-138.
- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever? High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10(2), 187.
- Parker, J. D. A., Summerfeld, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Paul, E., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 77-89.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students *Research in Higher Education*, 34(6), 659-685.
- Ponzetti, J. J. (1990). Loneliness among college students. *Family relations*, 39(3), 336-340.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1313-1321.
- Schmitz, J., Frenay, M., & Neuville, S. (2006). Comprendre la persistance et la réussite en premier baccalauréat. Quel est le rôle des relations sociales entre pairs et des pratiques pédagogiques des enseignants? In M. Frenay, B. Raucourt, & P. Wouters (Dir.) (pp.873-885). *Les pédagogies actives: enjeux et conditions (Tome II)*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2009). Comprendre les facteurs de persistance à l'université: Confrontation des modèles éducationnels et motivationnels. *Revue française de pédagogie*, à paraître.
- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. In S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (pp. 193-219). Beverly Hills, CA: Sage.
- Smith, K. A., Sheppard, S.D., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, January 2005, 87-101.

- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.
- Szulecka, T. K., Springett, N. R., & de Pauw, K. W. (1987). General health, psychiatric vulnerability and withdrawal from university in first-year undergraduates. *British Journal of Guidance & Counseling. Special Issue: Counseling and health*, 15, 82-91.
- Taylor, M. A., & Pastor, D. A. (2007). A confirmatory factor analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 67(6), 1002-1018.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599 - 622.
- Tinto, V., Goodsell, A., & Russo, P. (1993). Building community among new college students. *Liberal Education*, 79, 16-21.
- Torres, J., & Solberg, S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Upcraft, M., & Gardner, J. (1989b). A comprehensive approach to enhancing freshman success. In *The freshman year experience: Helping students to survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B., & Philippot, P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, 67, 1-11.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.

APPENDIX

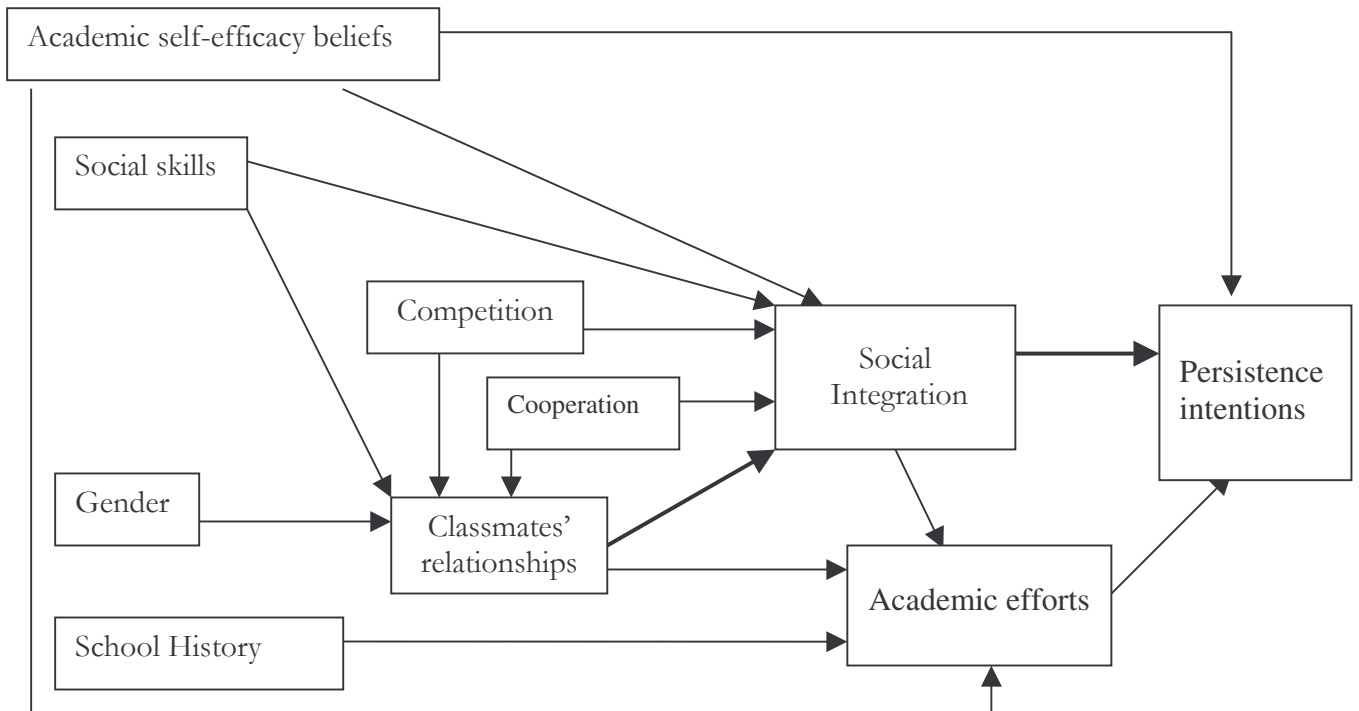


FIGURE 1. *Hypothesized theoretical model*

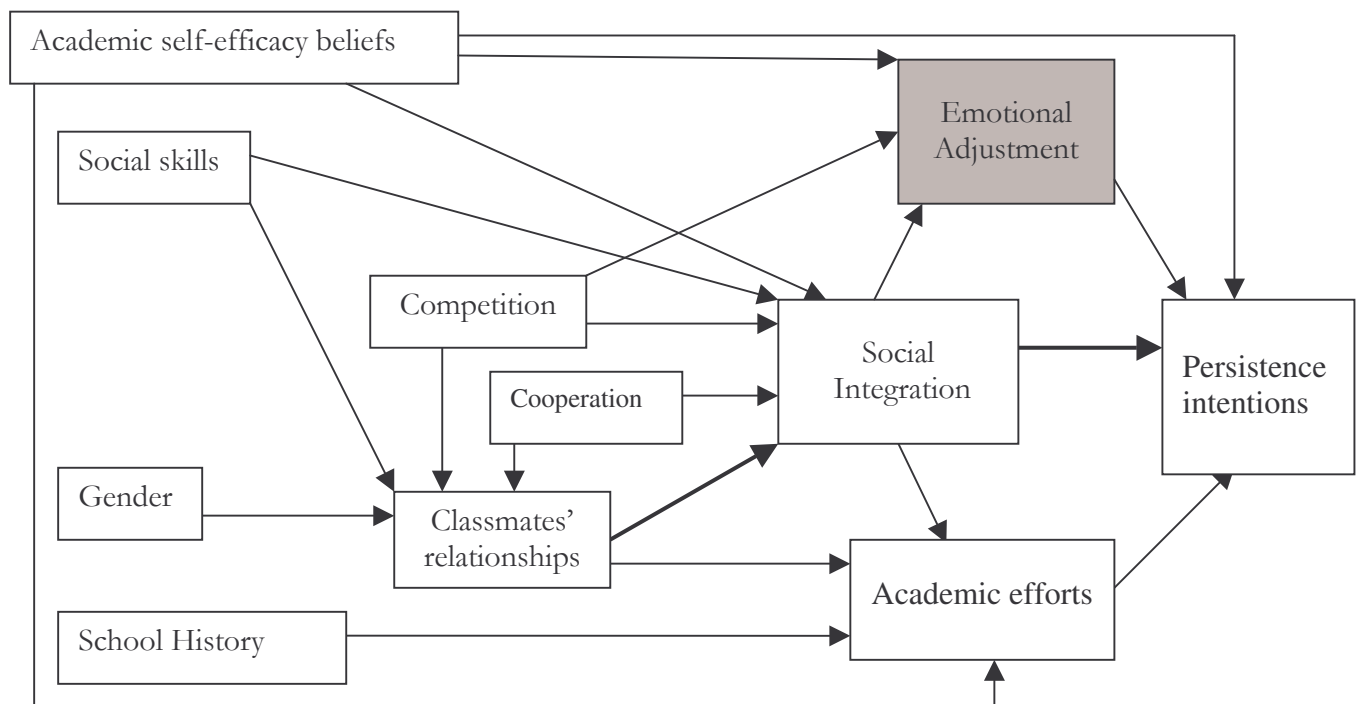


FIGURE 2. *Hypothesized theoretical model including Emotional Adjustment*

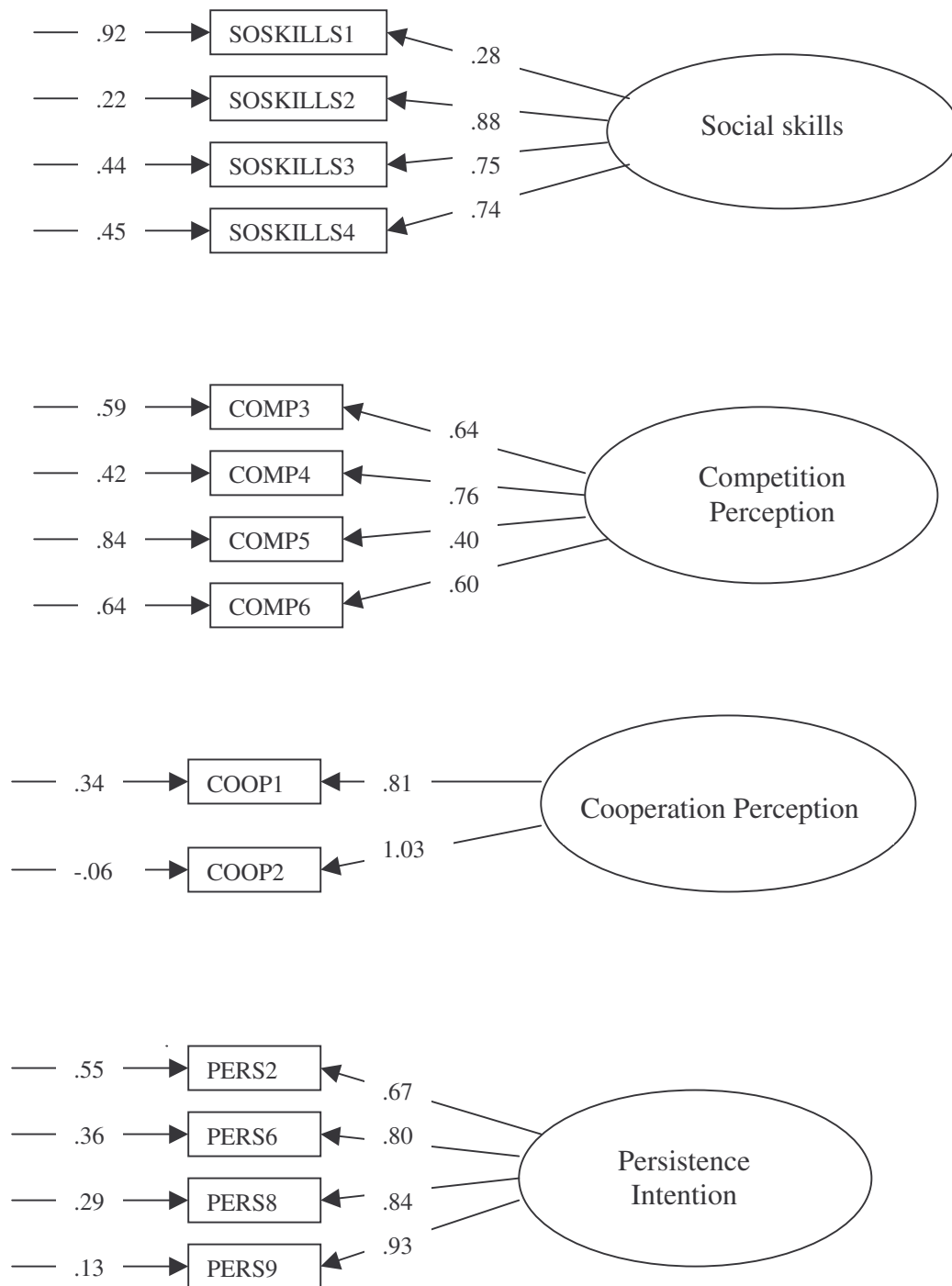
TABLE 1

Description the socio-demographic characteristics of our sample

		<i>Frequency</i>	<i>Valid Percent</i>
Gender	Male (1)	262	64.5 %
	Female (0)	144	35.5 %
	Total	406	
High school grades	60 % - 70 % (0)	129	31.8 %
	< 70% (1)	277	69.2 %
	Total	406	
Mother's highest educational degree	No university degree (0)	239	62,1 %
	University degree (1)	147	37,9 %
	Missing	20	
	Total	406	
Student residence	Residence off-campus (0)	209	51,1 %
	Student residence (on campus) (1)	191	47,0 %
	Missing	6	
	Total	406	

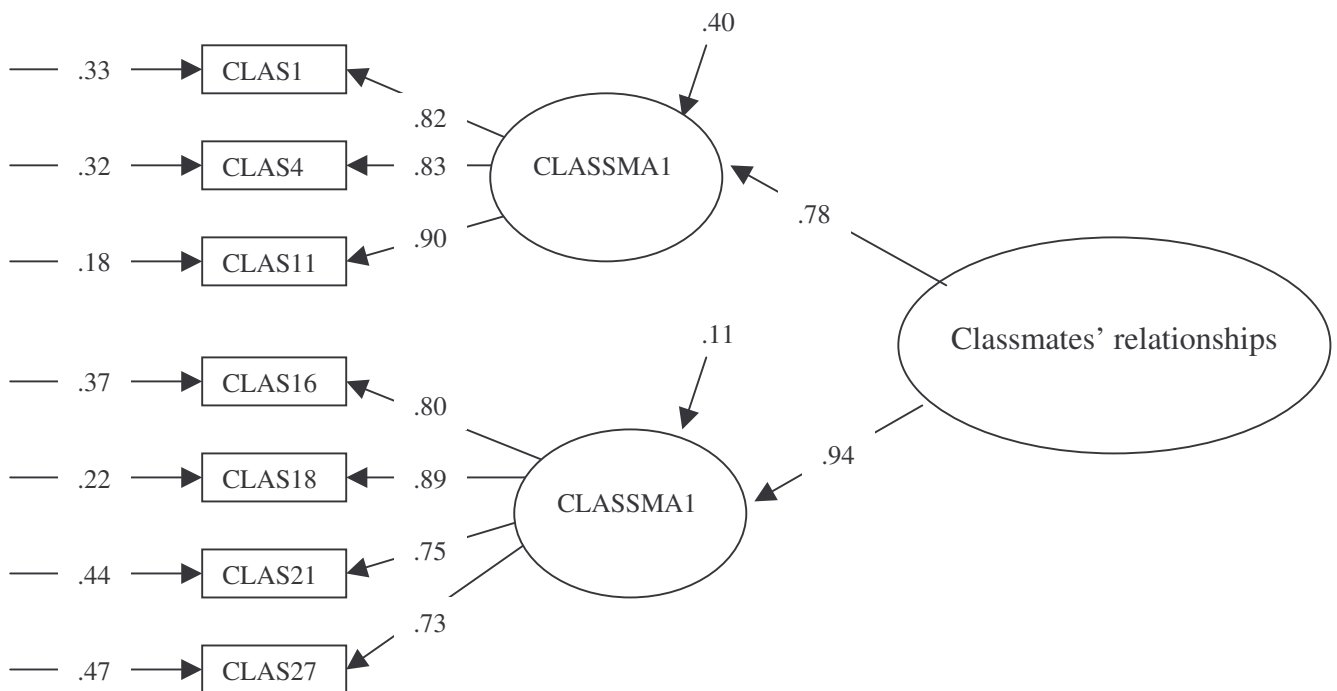
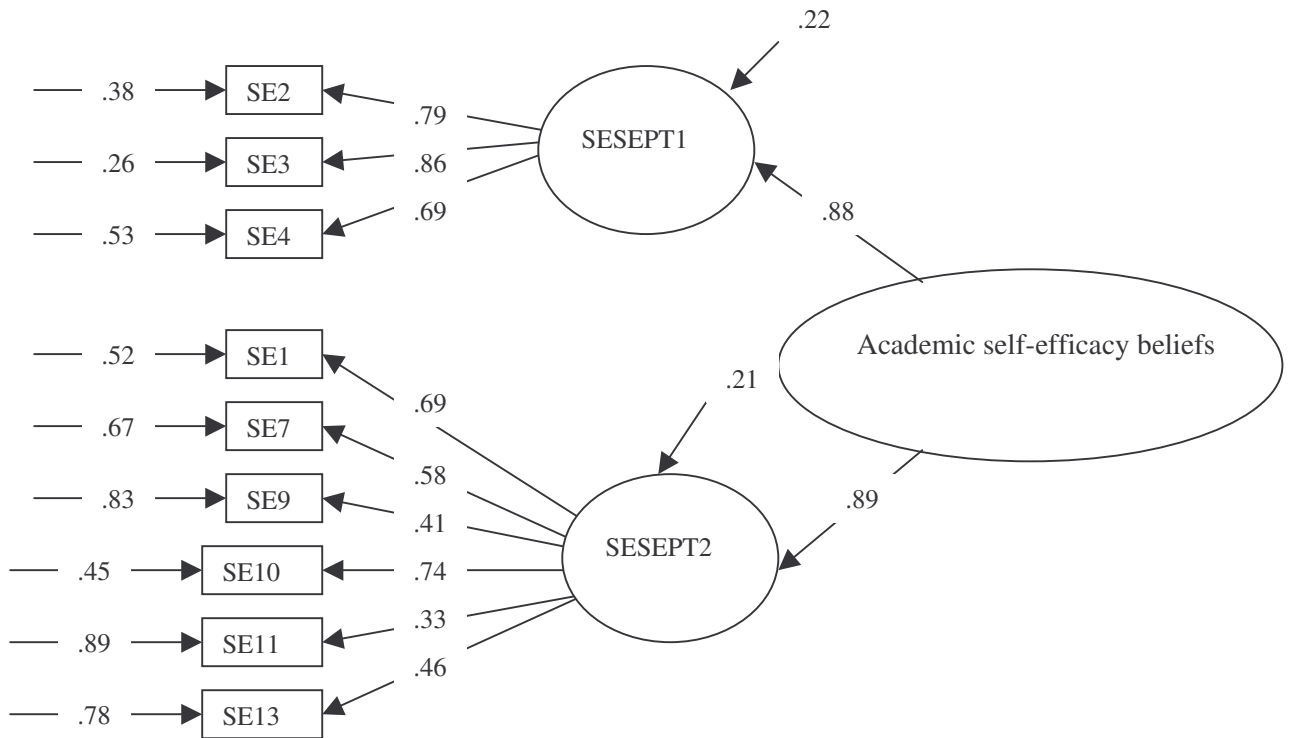
FIGURES 3

The confirmatory factor analysis : First-order CFA



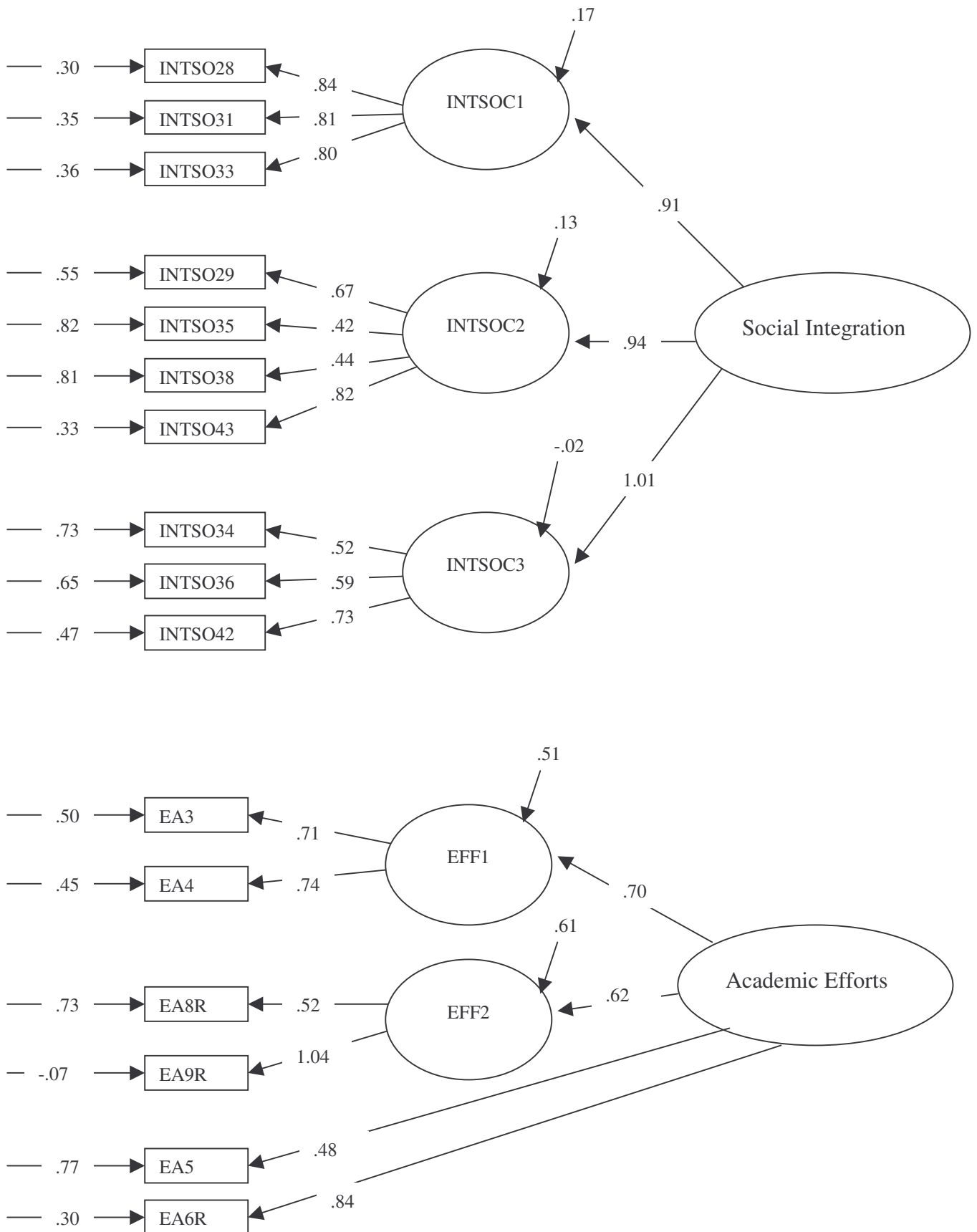
FIGURES 4

The confirmatory factor analysis: Second-order CFA (part 1)



FIGURES 4

The confirmatory factor analysis : Second-order CFA (part 2)



FIGURES 4

The confirmatory factor analysis : Second-order CFA (part 3)

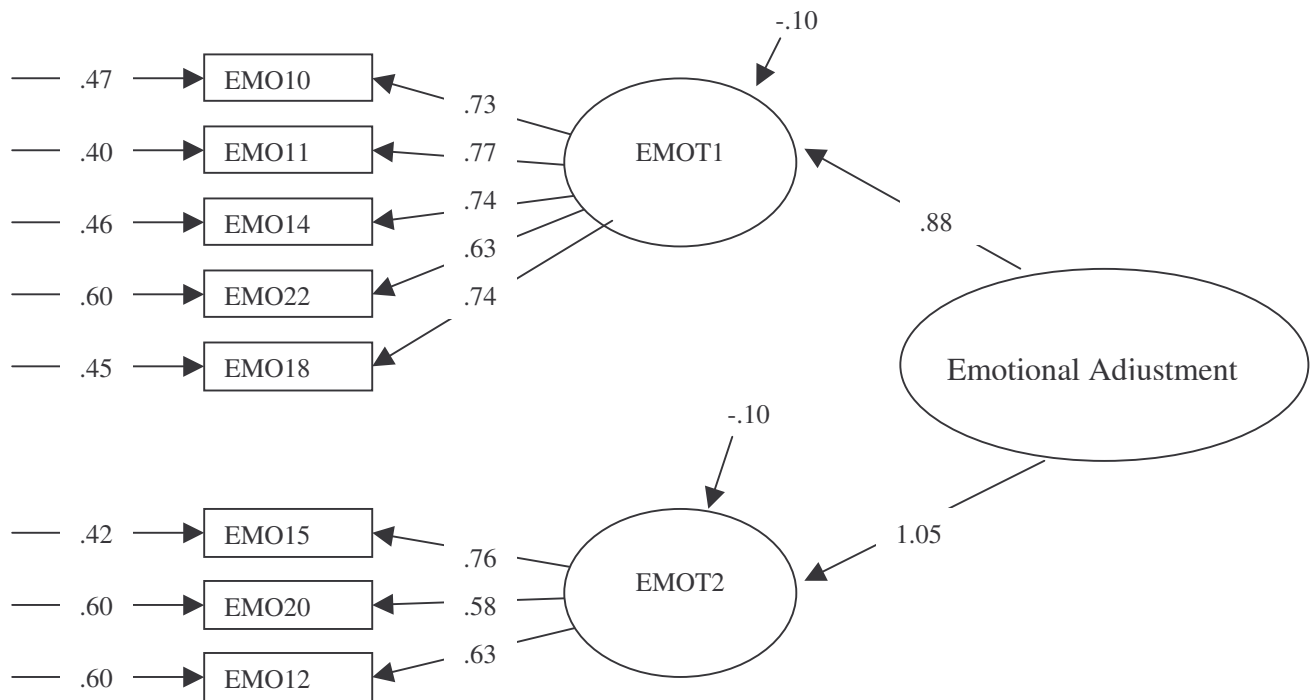


TABLE 2
Model Fit of One-Factor Models

Model	χ^2 (df)	<i>p</i>	SRMR	RMSEA (90% confidence interval)	CFI	AGFI
Self-efficacy beliefs	105.38 (25)	< .001	.044	.076 (.06, .09)	.97	.93
Social skills	7.07 (2)	.029	.02	.068 (.019, .12)	.99	.97
Competition	19.77 (2)	< .001	.042	.13 (.082, .18)	.96	.91
Classmates' relationships	88.75 (12)	< .001	.04	.11 (.09, .13)	.98	.89
Social integration	92.41 (32)	< .001	.033	.057 (.04; .071)	.99	.95
Academic efforts	32.14 (7)	< .001	.039	.079 (.05, .11)	.98	.94
Emotional adjustment	100.10 (18)	< .001	.036	.094 (.077, .11)	.98	.91
Persistence intentions	3.14 (2)	< .001	.009	.03 (.00; .096)	1.00	.99

TABLE 3
Number of items for each factor

Factor	Original scale	Modified scale
Self-efficacy beliefs	13	9
Social skills	4	4
Competition	6	4
Classmates' relationships	8	7
Social integration	20	10
Academic efforts	8	6
Emotional adjustment	15	8
Persistence intentions	8	4

TABLE 4

Descriptive statistics and correlations between concepts

Variables	M	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Gender	.65	.47	1.00												
2. Living on campus	.48	.49	-.01	1.00											
3. Mother's highest degree	.40	.48	-.12**	.01	1.00										
4. High school grade	1.93	.77	-.13**	-.02	.13**	1.00									
5. Social skills	4.09	.65	-.07	.14*	-.03	-.05	1.00								
6. Self-efficacy beliefs	3.39	.58	.14**	-.07	.04	.11*	.10*	1.00							
7. Perceived competition	2.07	.66	.05	.06	-.04	-.03	-.01	.02	1.00						
8. Perceived cooperation	3.60	1.14	.19***	-.01	.00	.05	.16**	.06	-.05	1.00					
9. Classmates' relationships	4.29	.62	-.20***	-.04	-.09	-.07	.35***	.12*	-.20***	.08	1.00				
10. Social integration	3.82	.61	-.10*	-.05	-.09*	-.06	.30***	.29***	-.14**	.11*	.69***	1.00			
11. Academic efforts	3.12	.72	-.12*	.03	.02	.25***	.04	.06	-.13**	-.05	.05	.06	1.00		
12. Emotional adjustment	3.49	.89	.12*	-.05	-.01	-.07	.15**	.32***	-.23***	.12*	.26***	.40***	.14**	1.00	
13. Intention to persist	4.34	.83	-.09	-.03	.02	.01	.19***	.23***	-.25***	.06	.32***	.40***	.20***	.41***	1.00

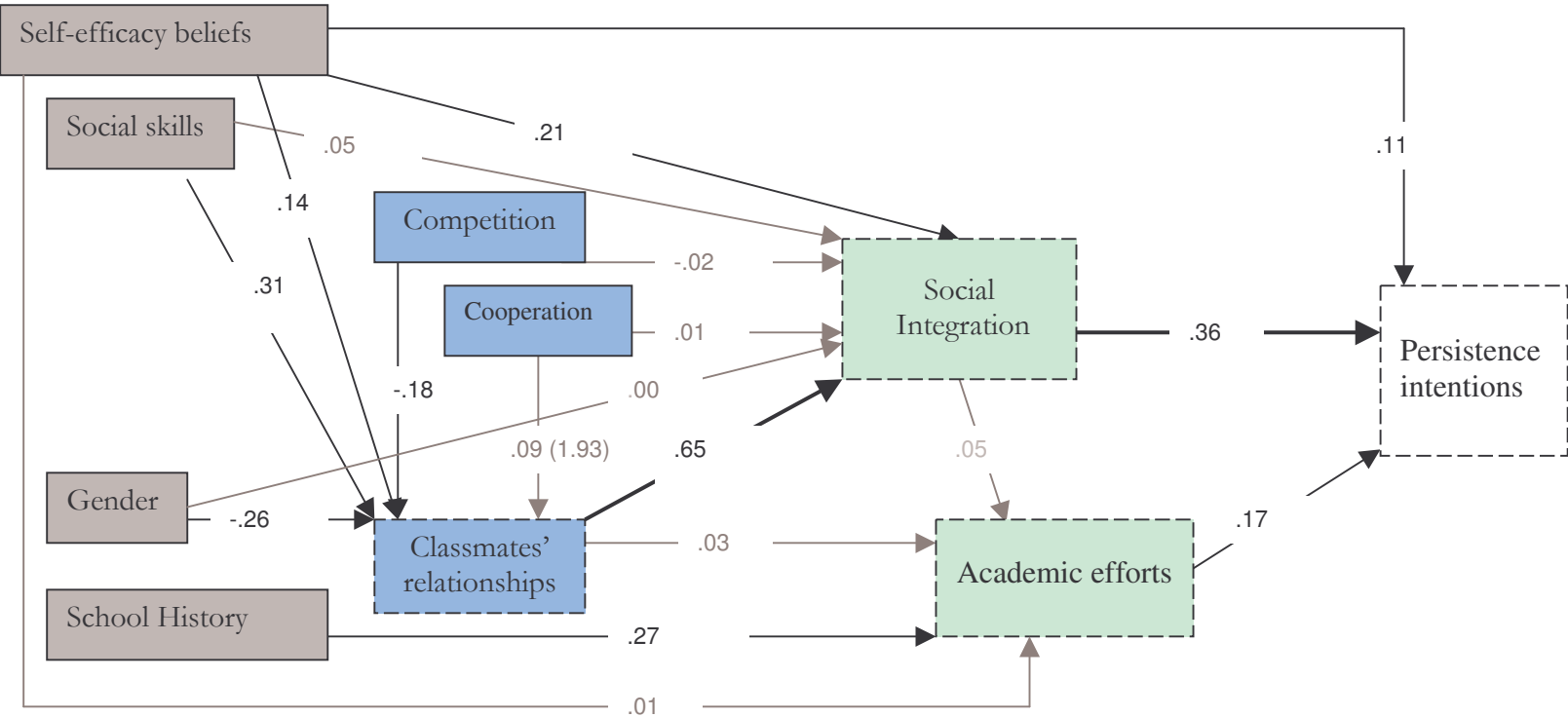
TABLE 5
Goodness-of-fit indexes for the four path analyses

	χ^2	χ^2/df	CFI	NFI	AGFI	RMSEA	sRMR
Model 1: Theoretical model (I)	47.30	3.94	.95	.93	.90	.08	.05
Model 2: Theoretical model (I) - modified	28.67	1.69	.98	.96	.96	.04	.04
Model 3: Theoretical model (II) & emotional adjustment	60.55	2.63	.96	.94	.93	.06	.04
Model 4: Theoretical model (II) & emotional adjustment – modified	35.87	1.71	.98	.96	.95	.04	.04

TABLE 6
Model effectiveness for the four path analyses

<i>Dependent</i>	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 4</i>
<i>Variables:</i>	<i>R²</i>	<i>R²</i>	<i>R²</i>	<i>R²</i>
PERSIST	.21	.23	.27	.28
EFFORTS	.08	.09	.09	.11
SACQEMO	/	/	.24	.27
INTSO	.53	.53	.53	.53
CLASSMAT	.24	.24	.24	.24

FIGURE 5
Lisrel model 1: Path diagram and standardized parameter estimates for our theoretical model inspired by Tinto’s integration model (1997) – Model 1

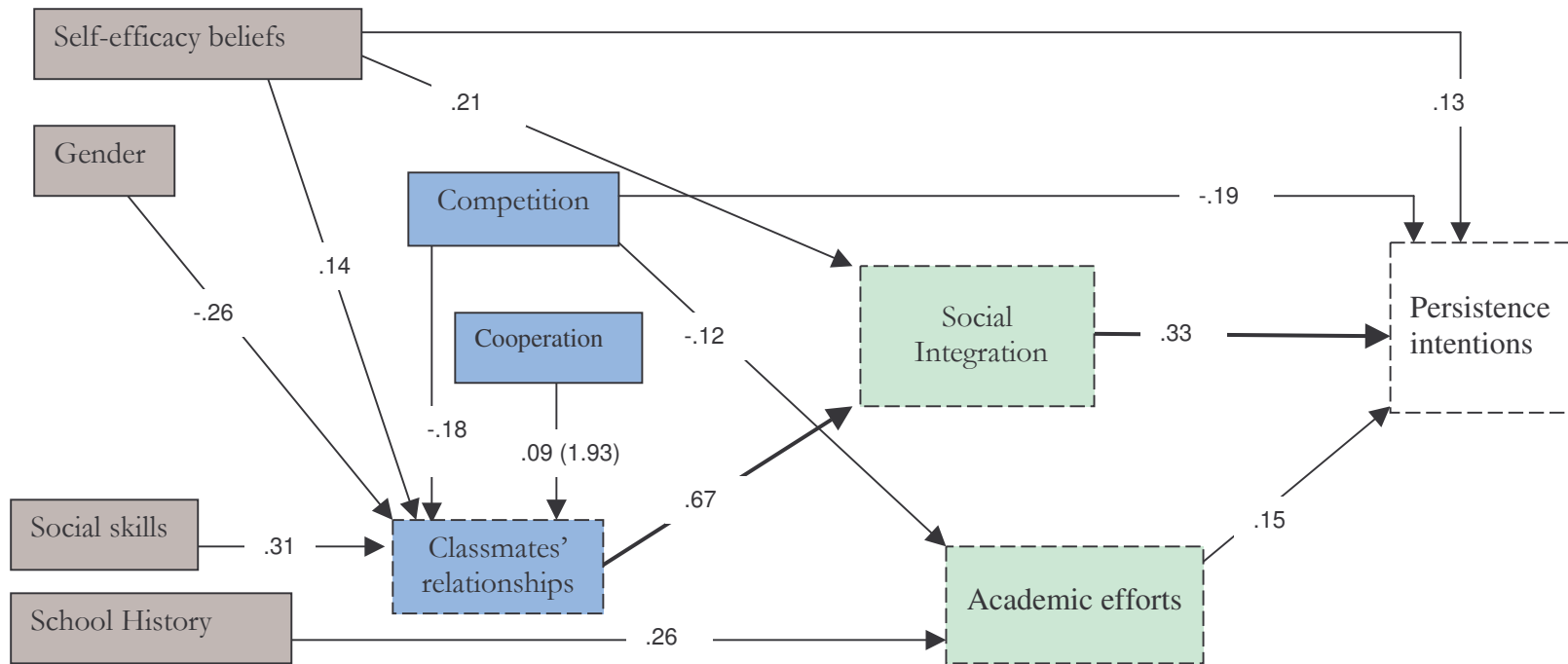


Legend

	Individual Background Characteristics		Endogenous Variables (Dependent)
	Social Classroom Experiences		Exogenous Variables (Independent)
	University Adjustment Indicators		

FIGURE 6

Lisrel model 1: Path diagram and standardized parameter estimates for our theoretical model inspired by Tinto's integration model (1997) – Model 2

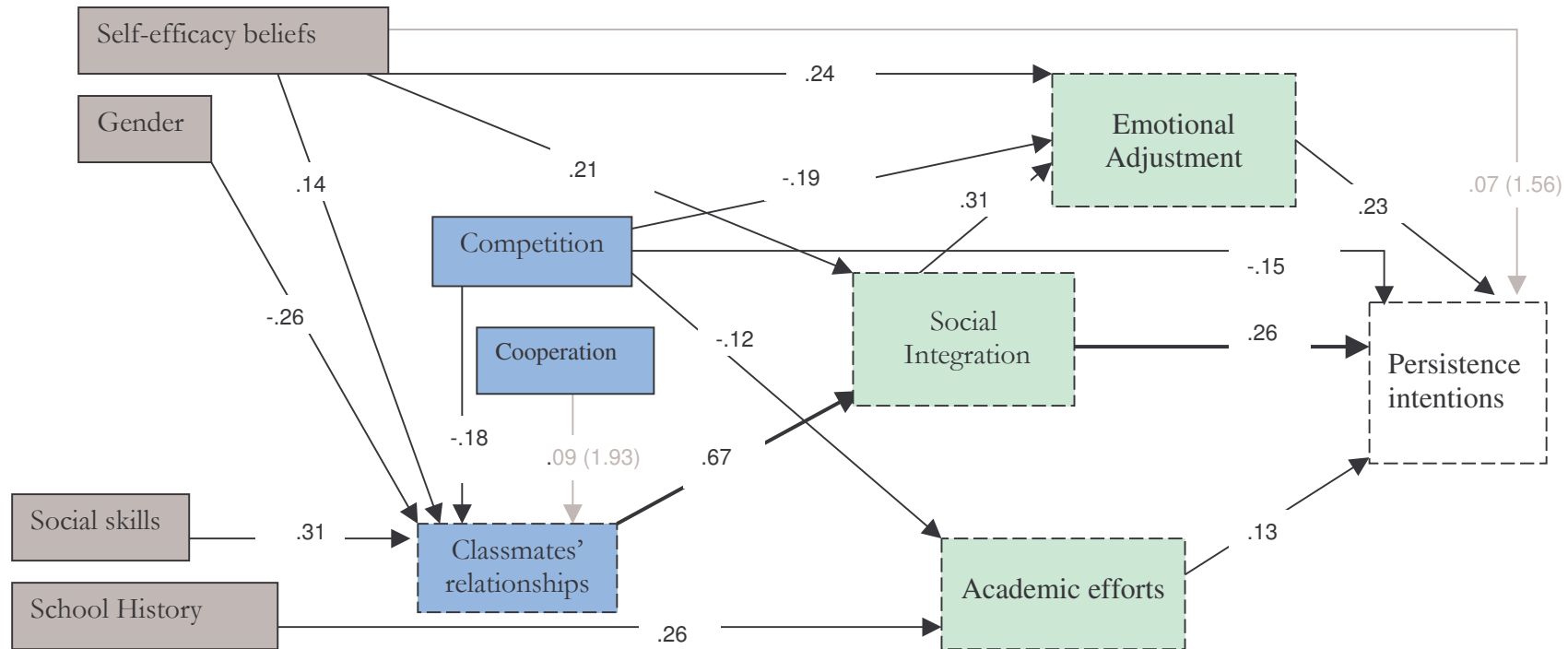


Legend

	Individual Background Characteristics		Endogenous Variables (Dependent)
	Social Classroom Experiences		Exogenous Variables (Independent)
	University Adjustment Indicators		

FIGURE 7

Lisrel model 2: Path diagram and standardized parameter estimates for our theoretical model based on Tinto's integration model (1997) and the complementary role of emotional adjustment - Model 3

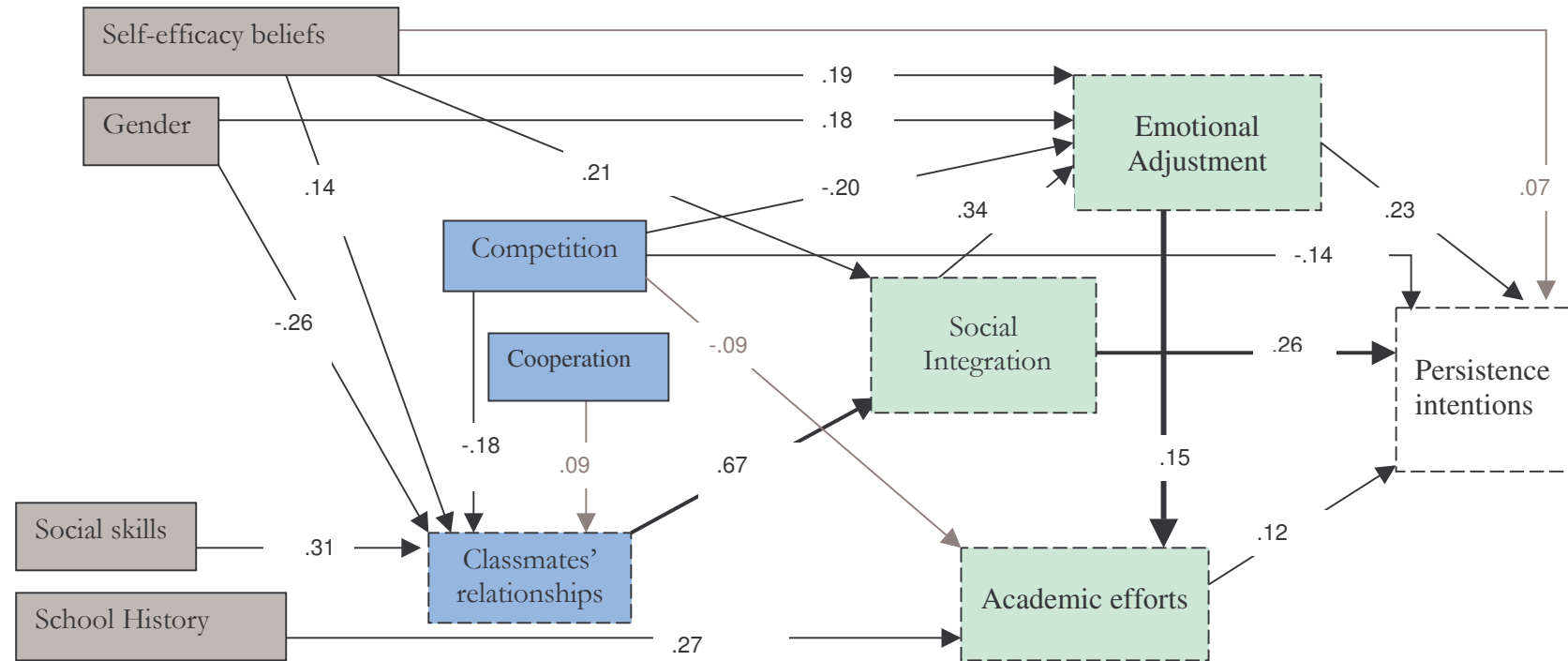


Legend

 Individual Background Characteristics	 Endogenous Variables (Dependent)
 Social Classroom Experiences	 Exogenous Variables (Independent)
 University Adjustment Indicators	

FIGURE 8

Lisrel model 2 : Path diagram and standardized parameter estimates for our theoretical model based on Tinto's integration model (1997) and the complementary role of emotional adjustment - Model 4



Legend

 Individual Background Characteristics	 Endogenous Variables (Dependent)
 Social Classroom Experiences	 Exogenous Variables (Independent)
 University Adjustment Indicators	

CHAPITRE 4

Impact of Resource Interdependence on Student Interactions and Learning After the Transition to University

**Impact of resource interdependence on student interactions
and learning after the transition to university**

Julia Schmitz

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain (UCL), Belgium

Please address all correspondence to:

Julia Schmitz

Université catholique de Louvain

Department of Psychology and Education

Place du Cardinal Mercier, 10

1348 Louvain-la-Neuve, Belgium

Phone : 003210/478658

E-mail : julia.schmitz@uclouvain.be

Impact of resource interdependence on student interactions and learning after the transition to university

Julia Schmitz & Mariane Frenay

Abstract (246 mots)

Positive peer interactions, learning efforts, and learning are known for being important factors in student persistence decision (Tinto, 1997) and other university outcomes (Johnson & Johnson, 2002). The encouragement of these factors is the common goal of most cooperative learning practices in classroom. The present study seeks to determine the effectiveness of two different cooperative learning methods on social interactions and learning by replicating the experimental design created by Buchs and her associates (Buchs & Butera, 2001; Buchs, Butera, & Mugny, 2004). During Fall 2007, 101 first-year university students were asked to work on psychology texts in cooperative learning dyads (two conditions: resource interdependence or resource independence) during three sessions. Regarding student interactions, the results indicate that the structure of cooperative learning influences the nature of interactions between students. Students are more involved when working in the resource interdependence condition than in the resource independence condition. On their turn, students report more confrontations of points of view when working on identical information (resource independence). No significant differences have been stated concerning the perception of relationship quality and competence threat. Concerning student performance, students performed equally well regardless of the condition and regardless of the role played during the cooperative learning task. This finding supports the impact of the task structure on student interactions as well as the efficacy of a short discussion time for students who have no direct access to the text content. Future perspectives regarding student persistence as well as practice implications will be drawn from this study.

Keywords: resource interdependence – social interactions – performance

Introduction

The transition to university entails important social, academic, and emotional challenges (Parker, Summerfeld, Hogan, & Majeski, 2004) especially for those who leave the parental home and pre-college friends (Paul & Brier, 2001). The adjustment to university life and the satisfaction with the university experience largely depends on the quality of relationships among students and between students and faculty (Tinto, 1993; Astin, 1993). Especially student-student relationships determine the quality of social integration at university (Tinto, 1993; Johnson & Johnson, 2002), and the failure to establish a social network of friends is one of the major reasons for dropping out of university. Recent studies carried out in a Belgian educational context (see Schmitz, Frenay, & Neuville, 2007, 2008) confirm the crucial role played by classmates' relationships and social integration in students' persistence intention.

Peer interactions, learning efforts, and learning

Social integration is one of the core elements of Tinto's model (1975, 1993). It shows how important the establishment of a social network of friends, the participation in extra-academic activities, feelings of connectedness to their peers and faculty are when it comes to persistence (e.g. Schmitz et al., 2007; Schmitz, Frenay, & Neuville, 2008). More recently, Tinto (1997) highlighted the role of classroom experiences as sources of social integration as collaborative practices foster supportive relationships among peers. Through a study focused on the effects of a learning program based on collaborative pedagogy (i.e. « learning communities ») during the first year at university, Tinto (1997) showed that participants in those learning environments show higher social integration and persistence rates compared to students in the traditional curricula. More recent studies support Tinto's idea and indicate that active learning practices²³ in classrooms such as discussions (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000) and problem-based-learning programs (Severiens & Schmidt, 2009) improve the quality interactions among students and social integration of first-year students after the transition to university.

²³ Active learning practices are defined as « any instructional method that engages students in the learning process (...) and is often contrasted to the traditional lecture where students passively receive information from the instructor » (Prince, 2004, p.1). Collaborative and cooperative learning practices are special cases of active learning involving learning in small groups toward a common goal (Braxton, Milem & Sullivan, 2000).

Besides linking classroom experiences to social integration, Tinto argued in 1997 that classroom experiences are linked to persistence by fostering students' academic involvement and learning efforts. Tinto believed that a shared learning experience in classroom fosters student's academic engagement inside and that students tend to study together outside the classroom. As the failure to become academically involved is another major reason for dropout, Tinto (1997) also offered an alternative way in which classroom experiences are linked to persistence. According to him, increased involvement in learning improves student's learning, and learning gains are directly linked to persistence. Based on these findings, Tinto underlined the role teacher practices play inside the classroom. He suggested that teachers should try to offer a learning environment aimed to stimulate positive peer interactions as well as increased involvement in learning.

The encouragement of positive peer interactions, student involvement during learning tasks and learning are principal aims of cooperative learning practices. Johnson and Johnson (2002) claimed that cooperative learning « is the instructional procedure of choice whenever faculty wish to maximize student learning, ensure highly complex or difficult material is understood and mastered, and maximize long-term retention » (p.128) and added that this practice « creates positive interpersonal relationships characterized by personal and academic support » (Johnson & Johnson, 2002, p.128). Cooperative learning is considered as a special case of active learning (Braxton et al., 2000) and may be defined as « structured form of group work where students pursue common goals while being assessed individually » (Prince, 2004, p.1) In their meta-analyses (Johnson & Johnson, 2002; Johnson, Johnson, & Smith, 2007), Johnson and Johnson compared cooperative, competitive and individual learning and demonstrated that cooperative learning methods led to higher academic achievement, increased efforts to achieve, and greater liking among peers compared to the other learning practices (for more details see Johnson & Johnson, 2002). It is far from surprising that these authors recently suggested that cooperative learning is a key element of a successful university, by facilitating students' adjustment and positive attitudes toward the university experience.

The influence of cooperative learning on student interactions

Cooperative learning find its roots in the social interdependence theory. The basic premise of social interdependence theory is that the way in which interdependence is

structured determines how individuals interact, which in turn, determines student outcomes (Buchs & Butera, 2001; Johnson & Johnson, 2002). Buchs and Butera (2001) indicate that the quality of interactions becomes an important mediating variable for student learning.

There are two ways social interdependence may be structured: positive interdependence (cooperation), and negative interdependence (competition) (Johnson & Johnson, 2002). A condition where no interdependence exists is considered as individual learning (Johnson & Johnson, 2002). Positive interdependence exists when individual's goal achievements are positively correlated; or the perception that you are linked with others in a way so that you cannot succeed unless they do (and vice versa) (Johnson & Johnson, 1992). Positive interdependence, a basic element of cooperative learning, generally results in *promotive interactions* defined as « individuals encouraging and facilitating each other's efforts to complete tasks, achieve, or produce in order to reach the group's goals. It consists of a number of variables, including mutual help and assistance, exchange of needed resources, effective communication, mutual influence, trust, and constructive management of conflict » (Johnson et al., 2007, p.17).

Cognitive-developmental theories are another important root of cooperative learning who underline the power of coordination of perspectives and confrontations of different points of view. « Cognitive-developmental theory views cooperation as an essential prerequisite for cognitive growth resulting from the coordination of perspectives while individuals work to attain common goals » (Johnson & Johnson, 2002, p.120). Being confronted to different perspectives may lead to a socio-cognitive conflict (Doise & Mugny, 1984), which creates a « cognitive disequilibrium » (Johnson & Johnson, 2002, p.120), believed to be beneficial for students' cognitive development and problem solving (Johnson & Johnson, 2002). As Johnson and Johnson underlined, « in cooperative groups students can engage in discussions in which they construct and extend conceptual understanding of what is being learned and develop shared mental models » (Johnson & Johnson, 2002, p.120).

Despite this convincing literature and important empirical evidence on cooperative learning, Buchs and Butera (2001) claimed in their article that “many differences in the efficacy of cooperative learning appear in different studies” (p.336). In an effort to determine the conditions under which cooperative learning tend to be most effective regarding student interactions and learning, Buchs and her colleagues (Buchs, 2002; Buchs & Butera, 2001; Buchs, Butera, & Mugny, 2004) manipulated the task structure (i.e. working on identical vs.

complementary information) during cooperative learning. These researchers examined (1) the impact of task structure (resource interdependence vs. resource independence) on students' interactions, and (2) the impact of student interactions on learning.

Resource interdependence vs. Resource independence

Given the importance of positive interdependence, and the impact of the task structure on student interactions, Buchs and Butera (2001) questioned the role of resource interdependence. Based on the question « Is it more beneficial to ask students to work on identical or on complementary information? » (p.337), they tried to compare two different hypotheses: the superiority of resource interdependence versus the superiority of resource independence. To test these hypotheses, most of their studies used an experimental design inspired by the work of Lambiotte, Dansereau, and O'Donnell (1987) and characterized by: (1) students working in dyads on two texts, (2) for the first text, one student was in charge of summarizing the information while the other student listened and asked questions, roles were inversed afterwards and (3) resource interdependence vs. independence. In the resource independence condition each student read only one of the two texts in order to inform the partner during a discussion time. In resource independence condition, both students had access to the text content and discussed it afterwards (for more details see Buchs & Butera, 2001).

Lambiotte et al. (1987) offered some support for the superiority of resource interdependence. Results of their study indicated that summarizers' performance was higher when only one student had access to the text information (referred by the authors as « cooperative teaching ») than when summarizers were confronted to a student who had access to the entire information (referred as « cooperative learning »). Listener's in both conditions showed the same performance, and listeners in the resource interdependence condition were not disadvantaged. One explanation offered by Lambiotte et al. (1987) indicates that listeners in the resource interdependence perform as well because they were less likely to be distracted socially or to fear negative judgment. In consequence « more attention could be assigned to the content information » (Buchs & Butera, 2001, p. 338). By social distraction, the author referred to competence comparison or fear of a negative judgment.

Buchs and her colleagues generally assumed that resource interdependence should encourage students' involvement (i.e. encouraging the other, giving explanations, asking questions) in information transmission, as only one student had access to the entire text information. Students performance depend on the quality of information transmission and if information transmission is poor, students' will perform less well than those working on identical information.

Resource independence should lead to increased confrontations of points of view as each student might have his own interpretation of text content. Increased confrontations in the resource independence groups may foster socio-cognitive conflict and be beneficial for learning, but they may also foster competence evaluations which might prevent students from deep processing of content information (Lambiotte et al., 1987).

A first study (Buchs, Butera, & Mugny, 2004, study 1), indicated that students working on complementary are more involved in the information transmission. Here, summarizers took more time to explain the information to the listeners and listeners asked more questions. Moreover, students in this condition reported more positive reactions. Working on identical texts led to discussions fraught with conflict along with more negative reactions. In this context, students were more likely to perceive competence threat.

However, students discussing identical information performed better than students sharing complementary information. Listeners who worked on complementary information and listeners who perceived a less positive relationship with their partner performed less well than the others (see Buchs & Butera, 2001). When listeners are dependent from the information received from summarizers, the quality of information transmission becomes a crucial dimension for learning (Buchs, & Butera, 2001). Buchs suggested that the texts used in the first study were too difficult making it challenging for summarizers to transmit all necessary information.

A second study based on easier texts (see Buchs, Butera, & Mugny, 2004, study 2) indicated that students working on complementary information are more involved in explaining text information, while students working on identical information reported more confrontations of points of view and more competence threat. In this study, students working on complementary information performed as well as students working on identical information. By using simpler texts, listeners were no longer disadvantaged. Furthermore, long term retention of text

information (i.e. delayed performance) was better for students who have worked on complementary information.

These studies (Buchs & Butera, 2001; Buchs, Butera, & Mugny, 2004) suggest that, if information transmission is good, the cooperative climate and promotive interactions resulting from positive interdependence are beneficial for learning. Findings concerning resource independence indicate that the frequent confrontations (Buchs & Butera, 2001; Buchs, Butera, & Mugny, 2004) may lead to a relational regulation of the conflict (Butera, Darnon, Buchs, & Muller, 2006) and reinforce competence threat. Higher competence threat seems to prevent students from deeper processing of the information and a less good long term retention.

Purpose of the present study

Regarding the importance of positive peer interactions, active involvement in learning, and learning in an array of university outcomes including persistence and achievement, the main objective of the present paper is to determine under which circumstances cooperative learning may be the most effective. Based on the work of Buchs et al. (Buchs & Butera, 2001; Buchs, Butera, & Mugny, 2004), we will compare the impact of resource interdependence and resource independence in cooperative learning sessions with first-year students.

First, we expect that the structure of cooperative learning will influence student interactions. Students working on complementary information should report higher levels of relationship quality and involvement and lower levels of competence threat and confrontations of points of view compared to students working on identical information. Students working on identical information are more likely to report higher levels of confrontations of points of view and competence threat and lower levels of involvement and relationship quality than students working on complementary information.

Second, we expect that students in the resource interdependence condition will demonstrate better direct performance than students in the resource independence condition as a consequence of positive involvement, supportive interactions (i.e. higher perception of partner's support) and low competence threat. We expect that students in the resource independence condition will have a lower performance as a consequence of the heightened competence threat and reduced cognitive benefits. Moreover, we expect an effect of students'

roles: summarizers and listeners will perform equally when working on identical information, but summarizers, working on complementary information, will perform better than listeners. In this last condition, the quality of student involvement will be an important factor for the quality of information transmission and thus performance.

Third, we expect that students' involvement and supportive interactions will be a mediating variable between resource interdependence and direct performance. Listener's direct performance depends on the quality of student involvement (as it may lead to a quality information transmission) when working on complementary information. Students in this condition will perform as well as students in the resource interdependence condition if student involvement is sufficiently high to overcome the initial disadvantage of listeners.

Method

Participants

Seventy-eight first-year psychology students at the Université Catholique de Louvain (UCL, Belgium) participated in the cooperative learning sessions. Those students were randomly assigned into one of the two cooperative learning conditions: 21 dyads were assigned to the resource interdependence condition (INT) where students worked on complementary information and 18 dyads participated in the resource independence condition (IND) where students worked on identical information. Sample socio-demographic characteristics of our sample are displayed in Table 1.

Procedure

Before participating in the cooperative learning sessions, all students filled out an entry questionnaire measuring several background variables related to student performance and social interactions between students such as students' high school grade, parents' highest educational degree, social skills, and academic self-efficacy beliefs. The questionnaire used in this study is identical to the questionnaire distributed during the first wave in an earlier study (see Appendix 3).

Students, participating voluntarily in the present study, were asked to participate in three cooperative learning sessions in function of their availabilities, and to choose among some other students a partner they knew the least. Those dyads were assigned in one of the two cooperative learning conditions. Participants in both cooperative learning conditions worked in cooperative dyads during three 90-min sessions. During each session, students worked on

two texts, and that at the end of each session, they had to answer a multiple choice questionnaire (MCQ) measuring student performance and their perception of student interactions within the dyad. Nearly two months after the start of the study, all participants completed a closing questionnaire measuring the delayed performance.

Material

Students worked on six social psychology texts provided by Céline Buchs (see Buchs & Butera, 2001, p. 343). The focus is on groups, intergroup relationships, and social influence. In our study, the mean reading time was ranged from 20-25 min including note taking. The text content from each session was independent of the content of the other sessions.

At the end of each cooperative learning session, students filled out a multiple choice questionnaire related to the text contents as well as a questionnaire assessing their perception of social interactions. During the closing session students answered a questionnaire measuring students' delayed performance. All questionnaires were provided by Céline Buchs and were used without any modification. All texts and questionnaires used for this study are displayed in appendix 4 of the present manuscript.

Independent variables

Independent variables are the resource in(ter)dependence and the roles assigned to students (listeners vs. summarizers) during the cooperative learning sessions.

As we used the experimental design created by Buchs and her associates²⁴ (Buchs, 2002; Buchs, Butera, & Mugny, 2004) concerning resource in(ter)dependence and roles assigned to students, we present the original description.

Resource in(ter)dependence

« In the identical information condition, both students silently read the first text for 20 minutes. One of the students played the summarizer role in the 10-minute discussion following the reading while the other student played the listener. Then, both students silently read the second text (20 minutes). The student who played listener for the first text became the summarizer for the second text, and vice versa. In the complementary information condition, in the first stage, one of the partners read the first text (20 minutes), and played the summarizer in the 10-minute discussion. In the second stage, the other student—who had

²⁴ Céline Buchs willingly agreed for it and provided us with the appropriate materials, for which we are very thankful.

previously played the listener—read the second text (20 minutes) and played the part of summarizer. In this condition, each student had complementary information, since the MCT contained questions on both texts. Each student played the summarizer role for one text and learned the other text from his or her partner. In order to sustain a high level of attention on the part of the listener, this student was asked to read a newspaper article. Students were informed that this newspaper article would not be discussed afterwards; its purpose was to maintain the listener's attention during the reading period. In both conditions, students were informed that they would individually answer an MCT on the two texts. Therefore, reinforcement was independent » (see Buchs et al., 2004, p. 297)

Roles

« The two roles were defined as follows (Lambiotte et al., 1987). The summarizer role consisted of explaining as clearly as possible and in a detailed way the information contained in the text. Listeners had to ask questions and request clarifications and also identify errors or lack of information while listening to the summarizer. Students were informed that, within the dyad, each individual would have responsibility for summarizing one of the two texts, and those roles would be reversed for the second text. Order of roles for each text was counterbalanced » (see Buchs et al. 2004, p. 297)

Dependent variables

*Student interactions*²⁵

Perceived relationship quality. Four items presented by Buchs and Butera (2001) measured students' perception of the relationship with the partner (i.e. perceived degree of cooperation, spontaneous agreement, collaboration, and quality of relationship within the dyad) on a five-point Likert scale. (Cronbachs' $\alpha = .75$).

Students' involvement. Students' involvement was assessed in each session by a 7-item questionnaire, completed before the MCT. Seven items, designed by Buchs and her colleagues, measure involvement in cooperative learning. Three questions concerned the amount of time dyads devoted to asking questions and seeking clarifications, providing clarifications and checking that both partners had understood the information. Four other questions asked about the frequency with which they tried to summarize information as clearly as possible, thought about how to reconcile different points of view, integrated what

²⁵ The entire questionnaire concerning student interactions can be found in the appendix 4 of the present dissertation.

was discussed with prior knowledge, and thought about concrete examples (Cronbachs' α for the seven items = .70)

Confrontations of points of view. Level of confrontation within dyads was assessed by 4 questions designed by Buchs et al. (2004). Students were asked how much time dyads devoted to confrontation regarding different points of view, to defend and argue ideas, to try to impose points of view, and to try to understand alternative points of view (Cronbachs' α = .62).

Competence threat. Two items of the four items originally designed by Buchs et al. (2004) were used to investigate competence threat, by asking how frequently students evaluated their partners' competence and how frequently they tried to present themselves as more competent than their partners. The correlation of both items: $r = .54$ ($p < .000$).

Perceived social support from the partner. This scale is based on a scale used to measure classmates' relationships in one of our previous studies (Schmitz et al., 2008). The original scale has been adapted to measure specifically the perception of social support during the cooperative learning sessions. The degree to which each student felt supported and encouraged by his partner was measured by 5 items (Session 1, Cronbachs' $\alpha = .81$).

Performance

Direct performance was assessed via a multiple choice test at the end of each of the three cooperative learning sessions. These tests included 10 questions per text, and 20 questions for each of the three sessions. As suggested by Buchs (2001), the evaluation accorded one point for a correct answer, zero for no answer, and -.20 for a mistake.

Delayed performance was assessed via a 24-item multiple choice test during the closing session. This test evaluated students' long term retention of text information concerning the six texts (4 questions per text) that students have worked on during the three cooperative learning sessions. As suggested by Buchs (2001), the evaluation accorded one point for a correct answer, zero for no answer, and -.20 for a mistake.

Results

Before describing the results in details, it is indispensable to state the absence of significant differences between the participants in both cooperative learning conditions for the various background characteristics we have controlled for in the present study.

Student interactions

In order to explore whether different task structures (i.e. resource interdependence and resource independence) during cooperative learning lead to different interactions among students, we performed several ANOVA analyses.

We expected that working on complementary information fosters students' involvement in explaining and clarifying text content as well as a perception of higher relationship quality and perception of a supportive relationship compared to working on identical information. During each of the cooperative sessions, student involvement were judged to be greater when students work on complementary information (Session Mean = 3.60) than on identical information (Session Mean = 3.36). ANOVA analyses show significant differences in student involvement during session 1 [$F(1, 67) = 6.219, p = .016$], but not during the two subsequent cooperative learning sessions. Concerning students' perception of relationship quality and the perception of partners' social support, we found that students in the resource interdependence condition do not report significantly higher levels of relationship quality ($M = 4.14$) and partner's social support ($M = 4.21$) than students in the resource independence condition [relationship quality: session mean $M = 4.04, F(1, 77) = .05, p = ns$ and partners' social support: session mean $M = 4.24, F(1, 77) = .05, p = ns$].

Second, students working on identical information are supposed to frequently confront their points of view as both students had full access to the text information and may have a different text interpretation. Coherent with our hypothesis, students working on identical information report significantly more confrontations of points of view (Session mean: $M = 2.53$) than students working on complementary information [Session mean: $M = 2.23, F(1, 77) = 4.579, p = .036$]. However, contrary to our hypotheses, students working on identical information (session mean: $M = 1.64$) do not report significantly higher levels of competence threat compared to students working on complementary information [Session mean: $M = 1.56, F(1, 77) = .34, p = ns$].

Effects of Role and Resource In(ter)dependence on Performance

A 2 (resource in(ter)dependence) * 1 (mean direct performance) ANOVA was performed on overall performance on the multiple choice test. ANOVA analyses indicated no significant differences in students' performance under both cooperative learning conditions during the three cooperative learning conditions: direct mean performance was found to be similar under

both conditions [complementary information $M = 10.83$, identical information $M = 10.57$, $F(1, 77) = .268$, ns].

Another hypothesis concerned the link between direct performance and the **role** students played during the three cooperative learning sessions for each of the six texts. ANOVA analyses for each text indicate no effect of the role played during the reading sessions on direct performance, neither as a main effect, nor in interaction with the resource in(ter)dependence. Means are displayed in table 7.

Effects of student interactions on direct performance

To test whether higher performance in the resource interdependence condition depends on higher involvement, participants were dichotomized on the basis of a median split ($Me = 3.50$). At a first glance (see Figure 3), we see that students' direct performance in the resource independence condition is not influenced by the quality of student involvement. These students perform equally well, whether they perceive relatively high or low levels of student involvement ($F(1,35) = .00$, $p = ns$). In contrast, the quality of student involvement seems important for students' performance when working on complementary information. A 2 (resource in(ter)dependence) * 2 (quality of involvement) ANOVA was performed on the direct mean performance scores and indicates a significant effect ($F(1, 41) = 5.44$, $p = .025$). In fact, when working on complementary information, students who perceive higher levels of involvement perform significantly better than those who perceive lower levels of involvement.

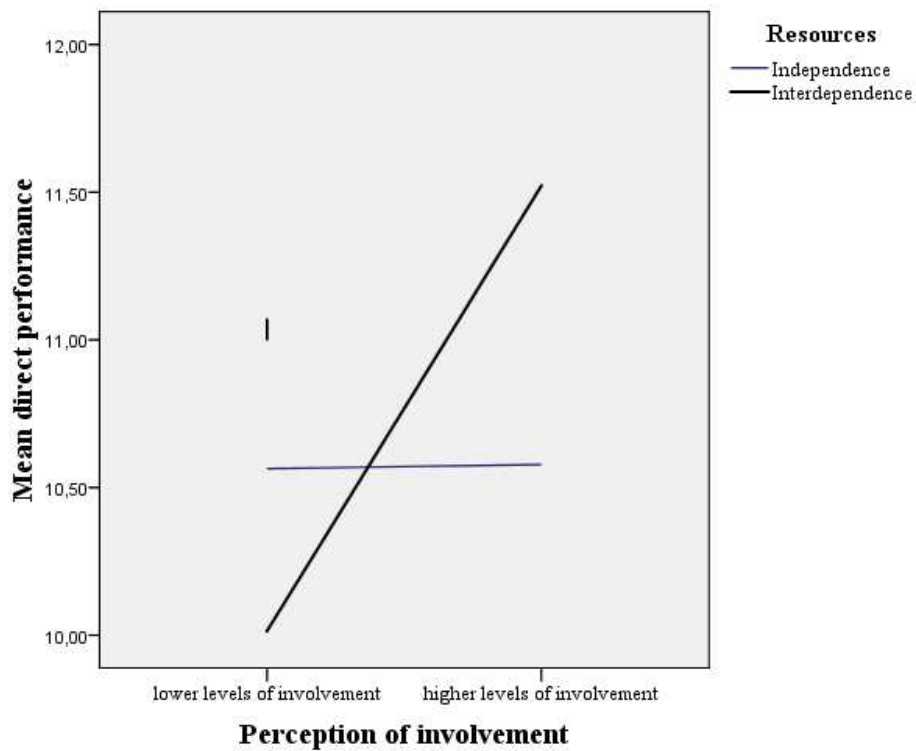


Figure 3. Mean direct performance as a function of resource in(ter)dependence and perception of involvement.

As expected, students' perception of partner's social support was correlated with student performance when working on complementary information. To test whether higher performance in the resource interdependence condition depends on the perception of a supportive relationship with the partners, participants were dichotomized on the basis of a median split ($Me = 4.25$). By performing a 2 (Resource in(ter)dependence) * 2 (Perception of partner's social support) ANOVA, we almost found a significant effect of partners' social support in interaction with the resource in(ter)dependence (see Figure 4) ($F(1, 77) = 3.93, p = .05$). The p-value is .05, which may be explained by a relatively small sample.

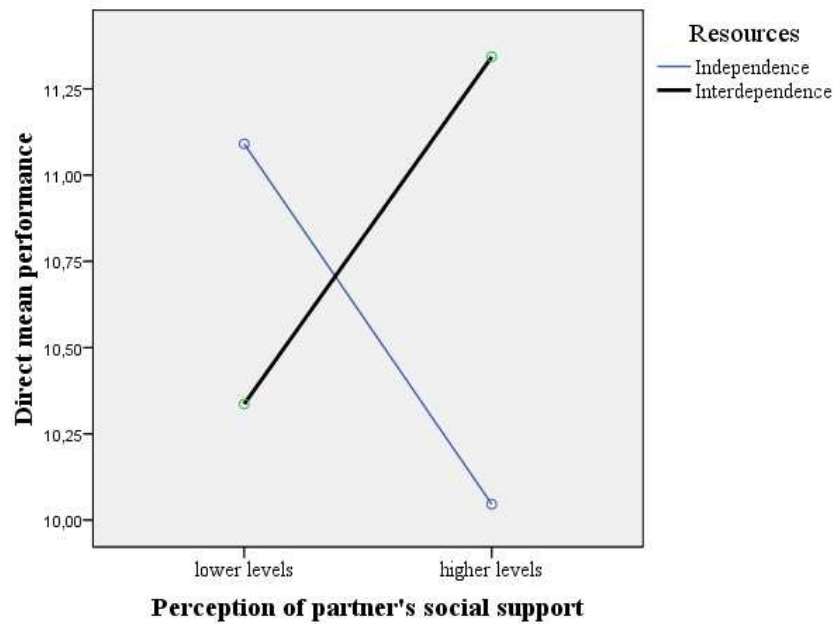


Figure 4. Mean direct performance as a function of resource in(ter)dependence and perception partner's social support

The perception of higher levels of social support from the partner, as displayed in Figure 4, leads to higher performance in the resource interdependence condition, but to poorer performance in the resource independence condition. The perception of lower levels of partner's social support leads to poorer performance in the resource interdependence condition, but to higher performance in the resource independence condition. In general, students demonstrate the best performance when they are interdependent and perceive higher levels of social support from the partner.

Delayed performance

In order to explore students' comprehension of text information and long-term retention, students were asked to answer a multiple choice test during the closing session. The ANOVA analyses showed no significant difference on mean delayed performance (/20) under both learning conditions [complementary information $M = 10.30$, identical information $M = 10.80$, $F(1, 74) = .36$, ns]. As expected, compared to the direct performance, students performance measured several weeks later indicate a slight decrease.

Discussion

The present study tried to see under which conditions cooperative learning was most effective regarding student interactions and learning. By replicating the experimental design used by Buchs and her associates to compare two alternative hypotheses concerning the impact of resource in(ter)dependence, we were able to confirm that student interactions are mainly influenced by the type of cooperative learning.

Consistent with our hypotheses and earlier findings (see Buchs, et al., 2004), students working on complementary information report significantly higher levels of student involvement in explaining and clarifying text information and significantly lower confrontations, compared to students working on identical information. Knowing that they are dependent upon each other to attain the common goal, students try to facilitate their partner's learning efforts and to promote positive interactions. In this « micro-teaching » situation, confrontations of points of view are significantly lower as a summarizer explains new information to a listener. Without earlier knowledge of the text information, socio-cognitive conflicts are less likely to occur.

Concerning the work on identical information, the present study demonstrated that confrontations of points of view occur significantly more often. In a condition where both students had access to the information that was discussed afterwards, it is likely that each student may have its own interpretation. When the summarizer tries to explain the text information to his partner, the later may also be considered as an « expert ». On the one hand, this position facilitates confrontations of different perspectives, and on the other hand, student involvement in explaining and clarifying text information is less important than in the resource interdependence condition.

Although we expected to have higher levels of relationship quality in case students work on interdependent resources, we observe that students under both cooperative learning conditions report high means of relationship quality and supportive relationship with their partners (M is higher than 4 on a scale from 1 to 5). At the same time, competence threat is relatively low under both conditions (Mean scores are lower than 1.67 on a scale from 1 to 5). Contrary to our expectations, students working on identical information do not reported higher competence threat, despite significantly more frequent confrontations. A possible explanation could be the fact that this situation has not been perceived as a competitive situation. In fact, contrary to Buchs' work where cooperative learning took place closely

linked to a social psychology course, the text contents were not linked to course material for these students. Another possible explanation for the low competence threat and the overall positive relationship quality could be inherent to creation of cooperative dyads, which leaves few possibilities to control for prior friendship among students.

Beside the impact of task structure on student interactions, we found interesting links between student interactions and performance. When students depend on information from their partner, the present study highlighted the importance of student involvement and its effect on direct performance. The more students believe that their partner is involved in explaining important text information; answering questions etc...., the better students perform. Furthermore, the more students report high levels of supportive relationships, the better they perform. A positive learning climate seems to be crucial for those students. Coherent with findings from Buchs et al. (2004), the quality of information was good enough to overcome the potential disadvantage of listeners when they only accessed text information via their partners. In fact, listeners in the resource interdependence condition performed as well as students in the resource independence condition! This finding gives some support for the efficacy of peer learning and peer involvement when students only had restricted access to text information.

As competence threat is relatively low under both conditions, we expected that students sharing identical information could benefit from the frequent confrontations of points of view in terms of performance. Students in this condition did not perform better than students working on complementary information, and no relationship between any of the student interactions and direct performance could be found. This finding suggests that student learning is not necessarily mediated through student interactions in this condition. Students had full access to the entire information and did not depend on their partners for information. However, high levels of perceived social support from the partner could not found to be beneficial for students working on identical information. This result was unexpected and we may question ourself if the *“perception of a supportive partner not always beneficial?”* It could be possible that only the weakest students in terms of their academic skills depends on their partners' support to understand the text content to which they had access previously. Another possible explanation could be that students in the resource independence condition discussed unrelated course material, as both students had a direct acces to the text content previously. In such a perspective, high levels of social support, indicating a positive

relationship, could explain the negative link to performance as students are mostly distract from a deeper understanding of the text content during the discussion times.

Regarding delayed performance, we found no superiority of the resource interdependence (see Buchs et al., 2004) and a slight decrease in performance under both learning conditions. The fact that resource interdependence had no larger effect on delayed performance does not necessarily mean that interactions do not play an important role. It could mean that students' delayed performance was measured too soon. As students had different schedules, the closing session (a common session for all participants) took place in early December and, in several cases, only 2 weeks after the their last cooperative learning session. It may explain the relatively slight decrease in mean performance and the absence of a significant shift for students working on complementary information.

The present study has important limits which may restrict the generalizability of our results and suggest further replications of our study design. Some of the most important limits of the present study concern the small number of participants and the difficulty to control effectively the composition of the cooperative dyads. As this study did not take place in a course or within the curriculum, we were constrained to create dyads with respect to students' availabilities. As a consequence, it might be possible that some students knew each other before working in a dyad. Future research should try to match students together among a large sample or earlier in the academic year to reduce this risk. Another important limit concerns the fact that we measured student interactions at the end of each cooperative learning session. As students played both roles (listener and summarizer) during a session, we were unable to test if listeners performed more poorly than summarizers when they perceived less involvement. We suggest that future studies measure student involvement after each text in order to compare the perception of listeners and summarizers when working on complementary information. By dichotomizing students into two groups (perception of less involvement vs. perception of more involvement) on the basis of a median split, it could be possible that listeners performed more poorly when they perceived less involvement. Yet another limit has to be considered. The participants in the present study were nearly exclusively female students, and the results may not be representative of male students. This large proportion of female students may be explained by the fact that the majority of psychology first-year students are female. As a consequence, it may be possible that to obtain overall high ratings of relationship quality in this study, which reduces the generalizability of our results to a larger student population or other study programs. Future research should

examine whether a more representative student sample, or a male student sample indicate similar results when working on different cooperative learning conditions. A last limit concerns the control of the nature of student interactions during the discussion times. Students reported the perception of their interactions with their partner during the discussion times through a self-report questionnaire. Despite the presence of the animator during the different sessions, who observed four duos simultaneously, a more objective measure of the nature of student interactions is lacking. The filming of cooperative learning sessions could be an interesting perspective for future research, even if other difficulties could be inherent to this choice.

Conclusion

Despite the limits listed above, our study shows that interactions between peers can be influenced by the manipulation of the task structure during cooperative learning. When students are positively interdependent, they truly perceive the need for social interactions and active involvement in order to attain the common goals. This form of peer learning or « micro teaching » (Lambiotte et al. 1987) highlights how effective short discussion times can be as listeners performed as well as students in the resource independence condition. Considering the beneficial impact of situations where students share complementary information, the creation of similar cooperative learning environments in their courses and an adaptation to real-classroom content could be very useful. When students work on complementary course assignments, instead of texts unrelated to their courses (like in our study), the increased involvement may help students to perceive their partner(s) as reliable sources of academic support and to value mutual competences. In addition, such a setting may promote out-of-classroom interactions among students as students might seek support and help for future course-related subjects or when they study together.

The present study offers interesting perspectives for practical implications. As many of the important outcomes of university, such as persistence, depend on the quality of the relationships among students (Astin, 1993) creating appropriate learning conditions in classrooms is a challenge for most teachers. Given the importance of social integration in students' persistence, several researchers tried to identify effective classroom experiences. Learning communities (Tinto, 1997) and problem-based learning programs (Severiens & Schmidt, 2008) are some examples of effective classroom experiences regarding social

integration. According to Tinto (1997), they increased students' membership in college and added social goals for continued attendance. In addition, these programs are organized during at least 10 sessions and often a semester. Through the present short-term study (only three sessions), we could observe that cooperative learning based on resource interdependence seems to be an effective cooperative learning method as it fosters student involvement and promotes positive peer interactions. The implementation of such an effective cooperative learning method, during seminars and practica for a longer period of time (e.g. a semester), should achieve the same benefits as those of learning communities. In addition, this method does not require a restructuring of students' curriculum and may be applied more easily in larger classes. Another important perspective concerns the comparison of cooperative learning with individual learning. Despite increased confrontations of points of view when sharing identical information, the present study showed no significant link between student interactions and student direct performance. In order to see if performance in both cooperative learning conditions, especially in the resource independence condition, is higher from that of individual learning, both learning methods should be compared.

References

- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 75(5), 569-590.
- Buchs, C., & Butera, F. (2001). Complementarity of Information and Quality of Relationship in Cooperative Learning. *Social Psychology of Education*, 4(3), 335.
- Buchs, C. (2002). L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs: menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs. Dissertation thesis, Université Pierre Mendès France – Grenoble 2, Grenoble.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(3), 291-314.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R.-V. Joule & P. Huguet (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Doise, W., & Mugny, G. (Eds.). (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Social interdependence theory and university instruction - Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 119-129.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Lambiotte, J. G., Dansereau, D. F., & O'Donnell, A. M. (1987). Manipulating cooperative scripts for Teaching and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 424-430.

- Parker, J. D. A., Summerfeld, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Paul, E., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the Transition to College: Precollege Predictors and College Adjustment Correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 77-89.
- Prince, M. (2004). Does active learning work ? *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël B., & Wertz, V. (2007). *The role of social integration and peer relationships in the persistence of first-year students at university: analysis of determinants and effects*, Paper for the 12th Earli Biennal Conference, Budapest, 26/08-01/09.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S. (2008), *First-year students' persistence at university: The role of classroom experiences and social integration*, Poster presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 24/03-28/03.
- Severiens, S., & Schmidt, H. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58(1), 59-69.
- Sullivan, C. F. (1994). Creating a supportive environment for college freshmen: Underlying dimensions of the Freshmen Interest Group program. *Innovative Higher Education*, 19(2), 83-97.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-622.

Appendix

TABLE 1
Description the socio-demographic characteristics of our sample

<i>Cooperative learning groups</i>	<i>Resource interdependence (INT)</i>		<i>Resource independence (IND)</i>	
	<i>Frequency</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Frequency</i>	<i>Valid Percent</i>
Gender				
Male	5	11.9 %	3	8.3 %
Female	37	88.1 %	33	91.7 %
Total	42		36	
Secondary school grades				
60 % - 70 %	16	44.4 %	15	51.7 %
< 70%	20	55.6 %	14	37.9 %
Missing	6		7	
Total	42		36	
Mother's educational level				
No higher education	13	63.9 %	19	60 %
Higher education	23	36.1 %	23	40 %
Missing	6		6	
Total	42		36	
Student residence				
off-campus	13	37.1 %	13	43 %
on-campus	22	62.9 %	17	57 %
Missing	7		6	
Total	42		36	

TABLE 2

Student interactions during each session in function of resource in(te)rdependence

<i>Resource interdependence (INT)</i>	<i>Session 1</i>	<i>Session 2</i>	<i>Session 3</i>	<i>Session mean</i>
Relationship quality				
M	4.09	4.26	4.06	4.14
SD	.54	.58	.59	.48
Student involvement				
M	6.63	3.53	3.69	3.60
SD	.63	.68	.80	.68
Confrontations of points of view				
M	2.21	2.19	2.23	2.23
SD	.72	.66	.80	.63
Competence threat				
M	1.69	1.51	1.52	1.56
SD	.82	.69	.64	.64
Partner's social support				
M	4.17	4.20	4.26	4.21
SD	.64	.81	.76	.66
<i>Resource independence (IND)</i>	<i>Session 1</i>	<i>Session 2</i>	<i>Session 3</i>	<i>Session mean</i>
Relationship quality				
M	4.05	4.28	4.14	4.17
SD	.57	.62	.66	.55
Student involvement				
M	3.24	3.42	3.38	3.36
SD	.65	.91	1.06	.73
Confrontations of points of views				
M	2.62	2.45	2.39	2.53
SD	.66	.80	.72	.62
Competence threat				
M	1.78	1.70	1.40	1.64
SD	.71	.94	.56	.60
Partner's social support				
M	4.25	4.29	4.20	4.24
SD	.50	.80	.78	.65

TABLE 3

Mean Correlations between mean session variables as a function of resource in(ter)dependence

	Relationship Quality	Student involvement	Confrontations of points of view	Competence threat	Partner's Support	Direct Performance
<i>Interdependence of resources (INT) (n = 42)</i>						
Relationship Quality	1	,21	-,06	-,27	,63**	,25
Student involvement		1	,43**	,24	,22	,48**
Confrontations of points of view			1	,32*	-,03	-,02
Competence threat				1	-,33*	,01
Partner's Support					1	,36*
Direct Performance						1
<i>Independence of resources (IND) (n = 36)</i>						
Relationship Quality	1	,22	,21	-,16	,77***	-,24
Student involvement		1	,30	,03	,40*	,27
Confrontations of points of view			1	,51**	,17	,00
Competence threat				1	-,17	-,06
Partner's Support					1	-,17
Direct Performance						1

TABLE 4

ANOVA: Effect of Resource In(ter)dependence on student interactions during the cooperative learning sessions (mean scores)

		<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Relationship Quality	Between Groups	,013	1	,013	,050	,82
	Within Groups	19,986	76	,263		
	Total	20,000	77			
Student involvement	Between Groups	1,136	1	1,136	2,262	,137
	Within Groups	38,157	76	,502		
	Total	39,293	77			
Degree of Confrontation	Between Groups	1,784	1	1,784	4,579	,04
	Within Groups	29,617	76	,390		
	Total	31,402	77			
Competence threat	Between Groups	,131	1	,131	,341	,56
	Within Groups	29,280	76	,385		
	Total	29,412	77			
Perception of Partner's Support	Between Groups	,022	1	,022	,052	,820
	Within Groups	32,351	76	,426		
	Total	32,373	77			

TABLE 5

Mean direct performance during the three sessions as a function of resource in(ter)dependence

	Sessions			Session Mean
	1	2	3	
<i>Resource Interdependence (INT)</i>				
M	10.51	10.74	11.21	10.83
SD	3.14	2.80	3.00	2.19
n	34	40	40	42
<i>Resource Independence (IND)</i>				
M	11.07	9.82	10.74	10.56
SD	3.10	3.08	2.80	2.42
n	34	30	34	36

TABLE 6

ANOVA: Effect of Resource In(ter)dependence on students' direct performance

		<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Mean direct Performance</i>	Between Groups	1,425	1	1,425	,268	,606
	Within Groups	404,143	76	5,318		
	Total	405,568	77			

TABLE 7

Mean direct performance during the three sessions as a function of resource in(ter)dependence and the roles assigned to each student

		Texts during sessions						
		S1		S2		S3		Total (/20)
		1	2	3	4	5	6	
<i>Resource Interdependence</i>								
Listener								
	M	5.07	4.39	4.79	5.63	5.87	5.46	10.37
	SD	1.98	1.51	2.04	1.83	2.32	1.79	
Summarizer								
	M	6.06	5.52	4.80	6.80	5.47	5.63	11.42
	SD	2.00	2.17	1.77	1.19	1.98	1.56	
<i>Resource Independence</i>								
Listener								
	M	6.00	4.88	4.47	5.37	5.34	5.58	10.54
	SD	1.84	1.57	1.96	1.80	1.81	1.27	
Summarizer								
	M	6.05	5.41	4.70	5.07	5.65	4.91	10.59
	SD	2.00	2.73	1.76	1.85	1.66	1.63	

DISCUSSION GENERALE

DISCUSSION GENERALE

Lorsqu'on observe que, chaque année, en communauté française de Belgique, environ un étudiant sur cinq abandonne ses études au cours de la première année, nous pouvons constater que l'abandon est un problème majeur, qui mérite que l'on s'y intéresse pour comprendre ses causes. Avec un taux d'abandon généralement plus élevé durant les premières semaines à l'université, la décision d'abandonner ne peut pas simplement être expliquée par un échec universitaire ou une performance insuffisante. Les raisons d'abandon se trouvent plutôt dans les difficultés d'ajustement aux multiples changements auxquels sont confrontés les étudiants à l'entrée à l'université. En effet, la majorité des étudiants fait face à une séparation des parents et des anciens amis, à la création d'un nouveau réseau social, à une charge de travail académique plus importante et à une vie plus autonome.

Face au phénomène d'abandon en Belgique, notre objectif était de comprendre les facteurs explicatifs de la persévérance dans le but de pouvoir proposer des pistes d'intervention pour prévenir l'abandon. Pour atteindre cet objectif, le recours au modèle américain de Tinto nous a fourni une aide précieuse. Ce modèle souligne l'importance des expériences sociales et académiques vécues à l'université et montre dans quelle mesure les interactions entre l'étudiant et le contexte institutionnel sont déterminantes dans la décision de persévérance. La validation du modèle de Tinto dans le contexte belge francophone constituait un objectif important de ce travail. Par ailleurs, il nous a semblé primordial de comprendre la manière de favoriser l'intégration sociale, qui reflète la satisfaction qu'a l'étudiant de ses expériences sociales à l'université (e.g. relations entre pairs et engagement dans la vie sociale). L'intégration sociale est un facteur clé du modèle de Tinto et semble essentielle durant les premières semaines à l'université. Cependant, ce modèle fournit peu de pistes quant à la manière dont celle-ci se construit. L'étude des sources de l'intégration sociale et de ses effets constitue un autre objectif de ce travail dans la perspective de dégager des pistes d'intervention pour les intervenants sur le terrain.

Arrivée au terme de notre travail, nous allons tout d'abord retracer succinctement le cheminement qui nous a conduit à choisir nos questions de recherche. Par la suite, nous présentons une synthèse et une discussion transversale des résultats engrangés dans les quatre

études présentées dans la partie empirique. Les apports de cette recherche doctorale ainsi que les pistes en matière d'implications pratiques et de perspectives de recherche de notre recherche doctorale marqueront la fin de ce travail.

1. Cheminement théorique

Dans notre **premier chapitre**, nous avons décrit le modèle de Tinto qui met en avant toute l'importance de la congruence entre l'étudiant et l'institution et souligne que la décision de persévérance résulte des interactions continues entre l'étudiant et son environnement. Contrairement aux modèles antérieurs qui accentuent l'importance des caractéristiques individuelles dans l'étude de l'échec à travers des études plutôt isolées (e.g. passé scolaire), le modèle de Tinto (1975, 1997) met en avant l'impact du contexte institutionnel et suggère que la décision de persévérance résulte d'un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et l'institution choisie. Dans son modèle initial, Tinto (1975) propose que les étudiants entrent à l'université avec une série de caractéristiques individuelles et d'engagements initiaux (envers l'institution et envers le but d'obtenir un diplôme universitaire). Ce bagage d'entrée influence les expériences vécues à l'université, et c'est le degré de satisfaction ressenti à l'égard de ces expériences académiques et sociales qui déterminera la qualité de l'intégration académique et sociale de l'étudiant. A leur tour, l'intégration sociale et académique modifieront les engagements initiaux. Ainsi, la satisfaction avec les relations sociales entre pairs peut renforcer l'engagement envers l'institution et l'impression que cette université convient à l'étudiant. Ensuite, les engagements ultérieurs (ou modifiés) détermineront la décision de persévérance. Ce modèle initial de Tinto (1975) a été empiriquement validé par plusieurs études dans le contexte nord-américain. Sur base de leur méta-analyse, Braxton, Milem et Sullivan (1997) jugent le modèle initial de Tinto (1975) pertinent pour étudier le processus de persévérance. Ces auteurs soutiennent davantage le rôle de l'intégration sociale dans le processus de persévérance comparé à celui de l'intégration académique. Plus précisément, ils constatent un impact important de l'intégration sociale sur l'engagement ultérieur envers l'institution ainsi qu'un impact puissant de cet engagement sur la décision de persévérance. Cependant, le modèle initial de Tinto présente des limites importantes qui concernent, notamment, le manque d'explication de l'intégration sociale et la non prise en compte des facteurs émotionnels dans le processus de persévérance.

En réponse au manque d'explication de l'intégration sociale, plusieurs chercheurs ont tenté de réviser le modèle initial de Tinto en y intégrant d'autres perspectives théoriques. Le **deuxième chapitre** de ce travail a présenté quelques-unes des théories alternatives de la persévérance. Nous avons pu constater que les théories environnementales et psychologiques offrent des cadres théoriques très enrichissants pour explorer d'autres facteurs associés à la persévérance. Tandis que les théories environnementales montrent des points communs avec le modèle de Tinto (cf. Cabrera et al., 1992, 1993), les théories psychologiques semblent s'être développées indépendamment de ce cadre (e.g. Baker & Siryk, 1989). Cependant, des rapprochements intéressants peuvent être trouvés entre les études sur l'ajustement à l'université (e.g. Hurtado et al., 1996 ; Gerdes & Malinckrodt, 1994) et la théorie de Tinto, en ce qui concerne les concepts d'ajustement académique, d'ajustement social et d'attachement à l'université. Mais, ces études apportent un élément d'explication nouveau par rapport à la théorie de Tinto. Ainsi, en raison d'une transition à l'université accompagnée de changements importants et susceptibles de provoquer un sentiment de stress important, l'ajustement émotionnel peut être considéré comme une dimension essentielle dans l'ajustement universitaire. Par la présentation des études empiriques « intégratives » nous avons pu découvrir dans quelle mesure les apports des théories psychologiques (qui intègrent notamment le sentiment d'efficacité personnelle, Peterson, 1993 ; la motivation, Stage, 1989 ; les stratégies de coping, Bray et al., 1999) et des théories environnementales (centrées sur les facteurs organisationnels, Berger et Braxton, 1998) ont pu contribuer à une meilleure compréhension des sources de l'intégration sociale.

Cependant, aucune étude n'inclut le concept d'ajustement émotionnel au sein du modèle de Tinto pour en étudier l'impact sur la persévérance. Face à l'importance de l'ajustement émotionnel dans la persévérance (Gerdes & Malinckrodt, 1994 ; Pritchard & Wilson, 2003), il nous a semblé primordial de réviser le modèle de Tinto en y incluant ce concept. Par ailleurs, nous avons tenté d'investiguer si l'intégration sociale exerce un impact sur l'ajustement émotionnel, en raison des travaux suggérant que la présence du soutien social des amis et de la présence d'un réseau social de pairs diminue la perception de détresse psychologique (Chartrand, 1992).

L'évolution du modèle de Tinto, avec l'inclusion successive des facteurs externes et du rôle des efforts dans l'apprentissage, témoigne également d'un souci de l'auteur de répondre aux limites de son modèle. Par la mise en avant de l'importance des expériences collaboratives en classe dans son dernier modèle en 1997, Tinto propose une série d'explications quant à

l'émergence de l'intégration sociale, de l'intégration académique et des efforts dans l'apprentissage. Contrairement à son premier modèle, ce modèle (Tinto, 1997) n'a pas suscité d'importantes tentatives de validation empirique. Ce modèle a surtout servi à inspirer d'autres chercheurs (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000 ; Severiens & Schmidt, 2008) qui se sont ainsi intéressés à l'impact des expériences en classe sur l'intégration sociale et, ultérieurement, la persévérance. Sur base de ces travaux ainsi qu'à la lumière de la littérature sur l'apprentissage coopératif (e.g. Johnson & Johnson, 2002) et la description des sept principes d'un enseignement universitaire efficace, nous avons discuté au sein de notre **troisième chapitre** une série de pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'intégration sociale. Une des finalités est de pouvoir comparer plusieurs pratiques enseignantes dans l'étude de la persévérance auprès des étudiants belges francophones.

Un autre aspect de l'évolution du modèle de Tinto a également retenu notre attention. Durant notre cheminement théorique, nous nous sommes trouvés face à une difficulté inattendue : la **clarification du concept d'intégration sociale**. Au fur et mesure de l'évolution de son modèle, Tinto a modifié sa conception de l'intégration sociale et académique. Nous avons vu que dans son première modèle (Tinto, 1975), l'intégration sociale résulte de « la qualité des interactions informelles dans groupe des pairs, la qualité des interactions avec les enseignants et la participation aux activités extra-académiques » (p.107). Tandis que les interactions avec les pairs ont été associées à l'intégration sociale tout au long de l'évolution du modèle de Tinto, ce n'est pas le cas pour les relations avec les enseignants. Pascarella et Terenzini (1980) soulignent que « même si ce modèle place les interactions avec l'enseignant dans le domaine de l'intégration sociale, Tinto suggère que de telles interactions peuvent favoriser l'intégration académique » (p.62). En 1993, Tinto juge que les interactions informelles avec les enseignants s'inscrivent dans le système académique et les associe davantage avec l'intégration académique. Il suggère que la qualité des interactions informelles avec les enseignants reflète la qualité des expériences vécues la classe (un lieu appartenant au système académique en 1993) : « *Consider contact with faculty in informal settings outside the classroom. It is, as we have noted, a critical component in student persistence generally and student intellectual development in particular* » (p.108). Dans la révision de son modèle (1993), seules les activités extra-académiques et la qualité des interactions avec le groupe de pairs restent associés à l'intégration sociale.

L'évolution du concept d'intégration sociale au niveau théorique a résulté dans le développement d'échelles de mesure assez hétérogènes au niveau empirique. Certaines reflètent particulièrement bien la définition initiale de l'intégration sociale (notamment celle de Pascarella et Terenzini, 1980 et l'échelle d'« ajustement social » de la SACQ-F (Larose et al., 1996)), alors que d'autres accentuent seulement les relations informelles avec les enseignants et les pairs (e.g. échelle « social integration » du FYS (Berger & Braxton, 1998)). Nous pouvons constater que certaines études très récentes mesurent uniquement la qualité des relations entre pairs (Braxton et al., 2008 ; Severiens & Schmidt, 2009).

Face à cette confusion tant au niveau théorique, qu'au niveau méthodologique, nous avons choisi, dans un premier temps, pour mesurer l'intégration sociale seulement au travers de la qualité des relations entre pairs (étude 1 et étude 2). Dans un deuxième temps, nous avons utilisé une échelle incluant des items relatifs aux relations avec les enseignants, la qualité des interactions et la satisfaction avec les activités extra-académiques, échelle correspondant ainsi davantage à la définition initiale de l'intégration sociale. La mesure ainsi utilisée est la sous-échelle « ajustement social » de la SACQ-F (*Student Adaptation to College Questionnaire*, Larose et al., 1996). Sur base d'une analyse factorielle confirmatoire, nous avons pu observer que les items décrivant la qualité des interactions entre pairs, la participation aux activités extra-académiques et l'attachement à l'université reflètent au mieux l'intégration sociale. Les relations informelles avec les enseignants ne figurent pas parmi les items les plus représentatifs du concept d'intégration sociale.

2. Synthèse et discussion des résultats

Les quatre études²⁶ menées dans le cadre de cette thèse ont trouvé leur origine dans les limites soulevées par les trois chapitres théoriques. Elles ont poursuivi l'objectif de mieux comprendre les facteurs de persévérance, d'analyser la pertinence de la théorie de Tinto (1975, 1993, 1997) dans le contexte d'enseignement supérieur belge francophone et de prolonger les révisions théoriques du modèle de Tinto afin d'en dépasser certaines faiblesses.

²⁶ Les quatre études correspondent aux quatre chapitres de notre partie empirique.

2.1 La validation du modèle de Tinto dans une population belge francophone

Au travers des différentes études menées au sein de ce travail, nous pouvons constater que le modèle initial de Tinto (1975) ainsi qu'un modèle théorique inspiré du modèle établi par Tinto en 1997, constituent des modèles pertinents pour comprendre les facteurs de persévérance dans le contexte éducationnel belge francophone. La première étude nous montre, au travers des indices d'ajustement tout à fait satisfaisants (cfr modèle 1), que le modèle initial de Tinto (1975) constitue une grille de lecture adéquate pour nos données. Même si les études suivantes (études 2 et 3) ne constituaient pas des validations complètes du modèle de Tinto, elles nous ont permis de confirmer certaines propositions faites par Tinto (1975, 1997).

En cohérence avec la méta-analyse de Braxton et ses collègues (1997), notre première étude offre un soutien important à l'impact de l'intégration sociale sur **l'engagement ultérieur envers l'institution**, l'impact de l'engagement ultérieur envers l'institution sur l'intention de persévérance et l'impact de l'intégration sociale sur l'intégration académique. Par ailleurs, nous avons pu observer un impact important de l'intégration académique sur l'engagement ultérieur envers l'institution. Une discussion plus détaillée quant aux effets de l'intégration sociale sera présentée dans le point 2.3.

La troisième étude souligne également l'impact de l'attachement envers l'institution sur l'intention de persévérance. Dans cette étude, la mesure de l'intégration sociale se base sur une sous-échelle de la SACQ, qui comporte certains items qui traduisent l'attachement à l'université. Au vu de l'impact puissant de cette mesure de l'intégration sociale sur l'intention de persévérance, nous pouvons suggérer que c'est en partie grâce à l'apport des items concernant l'engagement ultérieur envers l'institution. Ainsi, nous pouvons soutenir une proposition clé faite par Tinto tout au long de l'évolution de son modèle et également soutenir un concept clé d'autres modèles théoriques (i.e. « institutional fit », Bean & Metzner, 1985). Conformément aux critiques adressées (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000), le modèle initial de Tinto (1975) est insuffisant pour expliquer les sources de l'intégration sociale. Ce résultat confirme la nécessité de réviser le modèle initial de Tinto et de prendre en compte l'impact des expériences en classe dans l'étude de l'intégration sociale comme l'a suggéré Tinto en 1997 (cf. étude 3). Nous y reviendrons spécifiquement au point 2.2.

Selon Tinto (1975, 1987, 1993), le bagage d'entrée joue un rôle en influençant le type d'expériences que l'étudiant vit sur le campus. Ce sont ensuite les interactions entre les expériences institutionnelles et les caractéristiques individuelles (i.e. notamment les engagements de l'étudiant) qui détermineront la décision de persévérance. En conséquence, son modèle n'accorde pas un pouvoir prioritaire au **bagage individuel d'entrée** sur la décision de persévérance. Nos observations vont également dans ce sens. Ni les caractéristiques socio-démographiques (e.g. genre, diplôme des parents), ni le passé scolaire de l'étudiant (mesuré par le pourcentage des points obtenus en dernière année du secondaire) n'ont un impact direct sur l'intention de persévérance. Nous trouvons cependant un effet du passé scolaire de l'étudiant sur l'engagement qu'il a envers l'obtention du diplôme universitaire (étude 1) ou sur les efforts d'apprentissage qu'il dit fournir (étude 3). En outre, l'étude 3 indique un lien entre le genre et la qualité des relations sociales entre collègues de classe, en faveur des étudiantes. Ce résultat semble confirmer les études indiquant que « être femme » est positivement lié aux relations entre pairs et à l'intégration sociale (Pascarella & Terenzini, 1980; Berger & Milem, 1999).

Au vu de ces résultats, nous soulignons l'importance du développement des modèles intégratifs qui mettent l'accent sur les expériences vécues durant les premières semaines à l'université tout en tenant compte des caractéristiques individuelles. Nous comprenons mieux maintenant pourquoi le modèle de Tinto figure parmi les « college impact models » (Pascarella & Terenzini, 1995, 2005) ou les modèles « éducationnels » (Robbins et al., 2004) accentuant davantage le rôle de l'environnement disciplinaire.

Ces résultats soulèvent également des questions intéressantes. Même si nous n'avons pas pu mettre en évidence une influence du diplôme des parents sur l'intention de persévérance, des collègues de notre équipe (Neuville et al., 2007) ont montré que le diplôme de la mère avait une influence directe sur la réussite des étudiants durant la première session d'examen. Ce résultat suggère que les facteurs de réussite ne sont pas nécessairement les mêmes que les facteurs qui influencent la persévérance. Dans un même ordre d'idée, notre deuxième étude confirme ce constat : les efforts académiques et le bagage d'entrée ont un poids assez faible dans la prédiction de l'intention de persistance, mais un poids important dans la prédiction de la réussite.

L'ensemble des résultats présentés ci-dessus suggère que le modèle de Tinto (1975), constitue un modèle pertinent pour comprendre les facteurs de persévérance dans le contexte

éducatif belge, mais une étude plus approfondie des sources de l'intégration sociale et de ses effets (e.g. sur l'ajustement émotionnel) dans le processus de persévérance est nécessaire. Nous avons ainsi démontré que les révisions du modèle de Tinto à l'aide des théories psychologiques contribuent à améliorer la prédiction de l'intention de persévérance et celle de l'intégration sociale.

2.2 Les sources de l'intégration sociale

Nous allons maintenant voir dans quelle mesure les révisions du modèle de Tinto nous ont permis de mieux comprendre les sources de l'intégration sociale.

Le sentiment d'efficacité personnelle académique

La révision du modèle de Tinto à l'aide de l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle académique dans notre première étude montre que ce sentiment joue un rôle important non seulement dans l'intégration sociale, mais également sur d'autres facteurs clés du processus de persévérance. L'impact significatif de ce sentiment d'efficacité personnelle mesuré en début d'année sur l'intégration sociale, l'intégration académique et les engagements initiaux confirme les résultats obtenus dans les études de Peterson (1993) et Torres et Solberg (2001) sur des populations estudiantines « non traditionnelles ».

Dans la littérature, on peut trouver plusieurs pistes d'explications concernant l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement envers le diplôme, l'intégration sociale et académique. Bandura (1997) souligne que le sentiment d'efficacité personnelle influence la régulation des processus cognitifs, motivationnels, affectifs et décisionnels. Plus l'étudiant croit en ses capacités, plus il a tendance à choisir des buts éducatifs élevés (Chemers et al., 2001). Plus les étudiants perçoivent la création d'un nouveau réseau social entre pairs et la séparation des parents comme un défi, plus ils ont de chances de s'intégrer socialement au cours des premières semaines. En l'occurrence, un sentiment d'efficacité personnelle faible peut se traduire par une réinterprétation négative de la situation (Chemers et al., 2001) et la perception de la difficulté de la tâche (Eccles & Wigfield, 2002). Sachant que les souvenirs d'échec sont une source importante du sentiment d'efficacité personnelle académique (Vanlede, 2009) la question « *Pourquoi les étudiants, qui ont le plus besoin de l'aide, en recherchent-ils le moins ?* » devient également un sujet critique. Cette question est au cœur même d'un projet mené au sein de l'Académie Louvain (Frenay, Noël & Wertz, 2008-2010).

Ryan, Gheen et Midgley (1998) offrent une explication en termes de recherche d'aide et l'emploi des stratégies proactives. Plus les étudiants ont confiance en leur compétences, plus ils vont chercher du soutien auprès d'autres personnes. C'est également ce que les premiers résultats du projet mentionné plus haut montrent.

En révisant le modèle initial de Tinto grâce à l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle académique, nous avons pu constater que le modèle élaboré démontre une « supériorité » par rapport au modèle initial de Tinto. Nous pouvons confirmer les études de Neuville et al. (2007) et de Kahn et Nauta (2001) concernant le poids prédictif plus important du sentiment d'efficacité personnelle mesuré au cours de l'année. Neuville et al. (2007) proposent que le sentiment d'efficacité personnelle, une fois confronté à la réalité universitaire, prédit significativement l'intention de persévérance et la persévérance effective. Outre l'impact du sentiment d'efficacité personnelle initial sur celui mesuré quelques semaines plus tard, l'impact significatif de l'intégration académique sur ce dernier semble constituer un indice de cette confrontation à la réalité. La perception des cours, du degré de difficulté de la matière, ou de l'encouragement de l'enseignant semblent avoir des répercussions importantes sur le sentiment d'efficacité personnelle durant la première année à l'université. Ce constat est cohérent avec le modèle d'Eccles & Wigfield (2002), pour lequel le degré de difficulté d'une tâche constitue une source d'influence de l'*expectancy*.

En raison de son importance dans la première étude, le sentiment d'efficacité personnelle initial a été inclus dans les études ultérieures. L'étude 2 nous montre que le sentiment d'efficacité personnelle académique est la seule caractéristique individuelle qui prédit l'intention de persévérance. L'étude 3 nous montre, grâce aux analyses en pistes causales, que le sentiment d'efficacité personnelle initial influence non seulement l'intégration sociale, mais également l'ajustement émotionnel et l'intention de persévérance.

Au vu de ces résultats, l'étude des sources du sentiment d'efficacité personnelle initial, auxquelles nous n'avons pas prêté attention au sein de ce travail, pourrait s'avérer utile. Torres et Solberg (2001), par exemple, ont constaté un impact positif du soutien de la famille sur le sentiment d'efficacité personnelle dans leur étude chez des étudiants latino-américains. Les travaux de Marie Vanlede (2007, 2009) sont à cet égard particulièrement pertinents : ils démontrent qu'un travail sur la spécificité des souvenirs autobiographiques associés aux expériences d'échec peut influencer positivement le sentiment d'efficacité personnelle.

Les expériences de classe

Dans son dernier modèle, Tinto (1997) propose un modèle articulant les **expériences coopératives en classe**, les efforts fournis dans l'apprentissage, l'apprentissage et la persévérance. Face à l'importance de ces expériences en classe, nous avons investigué l'impact de la perception de compétition (le versant opposé de la coopération, Johnson & Johnson, 2002) sur l'intégration sociale, les efforts dans l'apprentissage et la décision de persévérance. Les études 2 et 3 montrent des effets directs de la perception de la compétition sur l'intention de persévérance. Par ailleurs, l'étude 3 nous montre que la compétition affecte négativement les efforts académiques des étudiants et la qualité de soutien social des collègues de classe.

Pour cette dernière variable, notre troisième étude confirme d'ailleurs la proposition de Tinto (1997) selon laquelle la perception de la qualité de soutien social des collègues des classes favorise l'intégration sociale. Ainsi, dans cette étude, nous observons un impact très puissant de la perception de la qualité de soutien social des collègues des classes sur l'intégration sociale (i.e. mesurant la qualité des interactions entre pairs, l'engagement dans les activités extra-académiques, et le sentiment d'attachement). La force de ce lien pourrait être liée au fait qu'une grande partie des étudiants de notre échantillon (autour de 60%) ne vivent pas sur le campus. Tinto jugeait que le climat de classe joue un rôle particulièrement important pour ceux qui ne résident pas sur le campus, car la classe ou l'auditoire est un des rares lieux où les étudiants se rencontrent nécessairement. En outre, il est possible que d'autres facteurs tels que les engagements externes (notamment les obligations familiales) influencent l'intégration sociale dans cette condition. Cependant, nous n'avons pas tenu compte du lieu de résidence des étudiants dans cette étude. La prise en compte de ce facteur pourrait être une piste intéressante pour étudier les déterminants de l'intégration sociale. *Pour les étudiants « non-traditionnels », l'impact positif des relations entre collègues de classe peut-il contrebalancer l'impact négatif des engagements externes sur l'intégration sociale ?*

Au cours de la troisième étude, un impact de la perception de coopération sur la qualité du soutien social des collègues de classe ou l'intégration sociale n'a pas pu être constaté. Or, Tinto (1997) a souligné que les pratiques pédagogiques collaboratives en classe influencent l'intégration sociale, grâce à l'engagement de l'étudiant en classe, la création des relations soutenantes. Nous avons attribué l'absence d'un tel l'impact significatif à l'échelle de mesure

utilisée pour mesurer la perception de coopération. Cette échelle a été critiquée par Braxton, Milem et Sullivan (2000) comme ne permettant pas de mesurer suffisamment finement la coopération en classe. Par ailleurs, nous suggérons que la simple perception de coopération ne suffit pas pour avoir un effet bénéfique sur l'intégration sociale. Il faut également que le dispositif de nature coopérative incite les étudiants à interagir ensemble.

Notre quatrième étude concernant l'implémentation de deux types d'apprentissage coopératif (interdépendance des ressources vs. indépendance des ressources) offre un soutien pour la proposition de Tinto (1997) et suggère que l'apprentissage coopératif influence les interactions entre étudiants. Les étudiants « indépendants » rapportent plus de confrontations des points de vue tandis que les étudiants « interdépendants » perçoivent plus d'efforts d'explication durant les temps de discussion avec leur partenaire. En cas d'interdépendance des étudiants, plus les étudiants perçoivent des efforts d'explication et un soutien social au sein du duo, plus la performance (ou l'apprentissage) des étudiants est bonne.

2.3 Les effets l'intégration sociale

Un autre objectif majeur du présent travail a consisté à analyser les effets de l'intégration sociale dans le processus de persévérance. Tout en suggérant que les expériences académiques et sociales, ainsi que les expériences informelles et formelles interagissent, Tinto suggérait en 1997 que l'intégration sociale était une dimension primordiale pour les étudiants durant les premières semaines à l'université. Dans cette section, nous présentons les effets de l'intégration sociale sur l'intention de persévérance, les efforts dans l'apprentissage et l'ajustement émotionnel.

L'intégration sociale et l'intention de persévérance

En se référant au travail de Goodsell (1994) et Attinasi (1989), Tinto (1997) accordait une priorité à la création d'un réseau de soutien avec d'autres pairs durant les premières semaines à l'université. « *Issues of social membership may somewhat more important than those of academic membership, at least for younger students who leave home after high school to attend residential four-year institutions* » (p.617). Le rôle plus déterminant de l'intégration sociale par rapport à l'intégration académique dans la prédiction de persévérance a également été constaté par Braxton, Sullivan, et Johnson (1997) ainsi que par Braxton et Lien (2000). En

conséquence, nous nous attendions à ce que l'intention de persévérance soit davantage déterminée par la qualité de l'intégration sociale dans une université résidentielle.

Notre première étude a mis en évidence un impact de l'intégration sociale sur l'engagement ultérieur envers l'institution et un impact sur l'intégration académique. Cependant, l'impact direct de l'intégration sociale sur l'intention de persévérance était plus faible que celui de l'intégration académique. Notre deuxième étude montre que l'intégration sociale, mesurée par la qualité des relations entre pairs, est le meilleur prédicteur de l'intention de persévérance et que les efforts académiques sont moins déterminants dans la prédiction de l'intention de persévérance. Conformément à la proposition de Tinto (1997), les efforts académiques deviennent plus importants au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans sa première année à l'université et contribuent davantage à prédire la réussite que l'intention de persévérance. Il faut cependant noter d'une part, que les résultats de l'étude 3 se basent uniquement sur des modèles de régression multiple et non sur un modèle en pistes causales, et d'autre part, que cette étude n'a pas pris en compte le rôle de l'engagement ultérieur envers l'institution. En revanche, au sein de l'étude 3, à l'aide d'un modèle en pistes causales, nous pouvons à nouveau mettre en évidence l'impact de l'intégration sociale (mesuré à l'aide de la sous-échelle « ajustement social » de la SACQ-F) sur l'intention de persévérance. Le fait que l'intégration sociale demeure le meilleur prédicteur de l'intention de persévérance dans cette étude, suite à l'inclusion de l'ajustement émotionnel, soutient le poids de l'importance des relations entre pairs et de l'engagement dans la vie sociale de l'université dans la prédiction de l'intention de persévérance.

Le rôle crucial que joue l'intégration académique dans notre première étude nous a étonné. D'une part, l'impact direct de l'intégration académique est plus puissant que celui de l'intégration sociale. D'autre part, nous avons pu observer un impact important de l'intégration académique sur l'engagement ultérieur envers l'institution. Concernant le premier constat, une de nos premières réactions était la mise en question de notre mesure de l'intégration sociale, ne correspondant pas exactement au concept défini par Tinto dans son modèle initial. *La prise en compte des facettes autres que la qualité des relations informelles avec les pairs n'aurait-elle pas permis à cette variable de montrer la puissance de son pouvoir prédictif?* La littérature suggère également des pistes d'explications quant au rôle important joué par l'intégration académique dans le processus de persévérance : la culture disciplinaire et les engagements externes. Les 2630 étudiants qui ont participé à notre

première étude sont issus de dix facultés distinctes de l'UCL. Il est possible que les expériences académiques (comme la perception du souci de l'enseignant pour le développement intellectuel) et le degré d'importance accordé à l'intégration académique diffèrent d'une faculté à l'autre. Une autre explication peut être trouvée dans la suggestion de Bean et Metzner (1985), selon laquelle l'intégration académique est plus importante pour des étudiants « non-traditionnels ». En 1987, Tinto a soulevé l'importance des engagements externes dans le processus de persévérance. Ces engagements constituent généralement un obstacle à l'intégration sociale, surtout lorsque l'étudiant ne réside pas sur le campus. Pour ces étudiants, la satisfaction avec les expériences académiques devient une dimension cruciale dans la persévérance. Même si la majorité des étudiants résident sur le campus, nous n'avons pas comparé les étudiants résidentiels et non-résidentiels ni pris en compte les engagements externes. Ces remarques offrent des pistes intéressantes pour des investigations futures.

Face à ces résultats, nous pouvons également questionner les relations entre intégration sociale et intégration académique qui tendent à être réciproques. D'un côté, notre première étude montre un impact de l'intégration sociale sur l'intégration académique. De l'autre côté, notre deuxième étude suggère que l'intégration académique influence l'intégration sociale. En effet, une médiation montre que la variable « soutien académique des enseignants » influence favorablement l'intégration sociale (mesurée par la qualité des relations sociales entre pairs). Cette forme de soutien académique est fortement associée à l'intégration académique en raison de sa similitude avec le concept « souci du corps enseignant pour le développement intellectuel » défini par Pascarella et Terenzini (1980) et associé par Tinto (1975) aux expériences liées au système académique, d'autant que nous mesurons ces deux concepts en même temps au sein d'une étude plutôt corrélacionnelle. Tinto (1993) insiste sur l'interaction entre les expériences académiques et sociales et donne plusieurs exemples d'interactions dans son livre, telles que le fait que l'isolation sociale peut avoir des impacts négatifs sur la performance, et que les expériences collaboratives en classe peuvent affecter la qualité des relations sociales entre pairs en dehors de la classe.

L'intégration sociale et les efforts académiques

L'impact de l'intégration sociale sur les efforts académiques constituait une autre hypothèse de cette étude en vue de valider les propositions faites par Tinto (1997). En 1997, Tinto soulignait que l'intégration sociale influence l'engagement académique: « *The development of*

these interpersonal relationships was important, because it was against this backdrop of a supportive network of peers that academic engagement arose » (Tinto, 1997, p.610).

L'étude trois est la seule étude qui a analysé les déterminants des efforts académiques. Au cours de cette étude, un impact de la qualité du soutien social des collègues de classe ou de l'intégration sociale sur les efforts n'a pas pu être constaté. Ce constat est en désaccord avec le modèle proposé par Tinto en 1997, pour qui l'intégration académique, traduisant l'intérêt pour la matière enseignée, le soutien des enseignants, la perception de la difficulté des cours etc., influence également les efforts académiques. Or, l'intégration académique n'a pas été prise en compte dans cette étude. Sur base de l'impact de l'intégration sociale sur le sentiment d'efficacité personnelle au cours de l'année, et le sentiment d'efficacité personnelle comme source motivationnelle, on pourrait également s'interroger sur la nature du lien (direct ou indirect) avec l'intégration académique.

Notre troisième étude suggère qu'une explication alternative concerne le lien présumé entre intégration sociale et efforts académiques. Le quatrième modèle en pistes causales nous montre un lien positif entre l'intégration sociale et l'ajustement émotionnel d'une part, et entre cet ajustement et les efforts académiques d'autre part. L'intégration sociale facilite l'ajustement émotionnel, et l'ajustement émotionnel encourage les efforts académiques. Une discussion plus détaillée sur le rôle de l'ajustement émotionnel est présentée au point suivant.

L'intégration sociale et ajustement émotionnel

La révision du modèle de Tinto à l'aide de l'inclusion de l'ajustement émotionnel constituait un autre objectif de cette thèse. Comme les étudiants font face à de multiples changements et défis à l'entrée à l'université et que cette phase de transition est souvent décrite comme particulièrement stressante (e.g. Shaver et al., 1985), l'ajustement émotionnel était postulé d'avoir un impact positif sur l'intention de persévérance. En dehors de l'analyse de l'impact de l'ajustement émotionnel sur l'intention de persévérance, nous avons porté une attention particulière à l'impact potentiel de l'intégration sociale sur l'ajustement émotionnel. Nous avons vu que plusieurs études suggèrent que l'intégration sociale (Chartrand, 1992), la présence d'un soutien social des amis (Friedlander et al., 2007) ou la création d'un nouveau

réseau d'amis (Oswald & Clark, 2003) influencent positivement l'ajustement émotionnel de l'étudiant.

Au cours de la **troisième étude**, nous avons tenté de comparer des modèles en pistes causales afin de comparer l'impact complémentaire de l'inclusion de l'ajustement émotionnel dans un modèle théorique inspiré de Tinto (1997). En outre, cette étude nous a permis d'analyser le lien entre l'intégration sociale et l'ajustement émotionnel. Conformément à nos hypothèses, l'ajustement émotionnel influence significativement l'intention de persévérance et constitue son deuxième prédicteur le plus puissant. En montrant que l'intégration sociale et l'ajustement émotionnel exercent un impact plus important que les efforts académiques dans les premières semaines après la transition à l'université, nous pouvons confirmer plusieurs études antérieures (Chartrand, 1992 ; Pritchard & Wilson, 2003). Un autre effet de l'ajustement émotionnel a également retenu notre attention. Sans avoir voulu répondre à une hypothèse formulée dès le départ, notre modèle 4 (étude 3) indique un impact significatif de l'ajustement émotionnel sur les efforts académiques. Ce lien suggère qu'une gestion efficace du stress lié à la transition permet à l'étudiant de s'investir dans son travail et son apprentissage à l'université. Au vu de ces résultats, nous jugeons l'inclusion de l'ajustement émotionnel tout à fait nécessaire dans l'étude de la persévérance.

En ce qui concerne les déterminants de l'ajustement émotionnel, cette étude nous a montré que l'intégration sociale est le meilleur prédicteur de l'ajustement émotionnel. Par ailleurs, en cohérence avec la littérature existante (e.g. Johnson & Johnson, 2002 ; Torres & Solberg, 2001), la perception de compétition (impact négatif), le sentiment d'efficacité personnelle et le genre (modèle 4) sont d'autres sources d'influence de l'ajustement émotionnel.

La présente étude soulève également quelques questions intéressantes. Sachant que cette étude implique un nombre important d'étudiants non-résidentiels, il serait intéressant d'étudier s'il existe une différence au niveau des sources de soutien social sur leur capacité à favoriser l'ajustement émotionnel. *Les pairs sont-ils plus importants pour les étudiants résidentiels ? L'encouragement des parents est-il primordial pour ceux qui restent à la maison ?* Notons à ce propos que Bean et Vesper (1990) jugent d'ailleurs le soutien de la famille comme étant un facteur primordial dans l'étude de la persévérance.

De manière générale, l'importance de l'ajustement émotionnel souligne l'importance de mesurer la perception de stress à l'entrée à l'université.

Cette étude a permis de tester des liens causaux entre variables de nature corrélacionnelle, grâce aux analyses en pistes causales. Cependant, Bean et Eaton (2000) proposent une « boucle de feedback » entre l'intégration sociale et la gestion de stress. Eaton et Bean (1995) considèrent que les efforts académiques peuvent refléter des stratégies de coping actif et, par là, contribuer à une réduction de la perception de stress. Il serait donc intéressant d'investiguer les liens réciproques entre les trois types d'ajustement (e.g. social, académique, et émotionnel) dans l'étude de persévérance.

3. Apports, perspectives futures et implications pratiques

Pour conclure ce travail de recherche, nous allons pointer ses apports et les perspectives futures qu'il dégage.

3.1 Apports

Par le présent travail nous avons pu améliorer la compréhension des facteurs qui peuvent jouer un rôle dans la persévérance des étudiants entrant en première année dans l'enseignement supérieur belge.

Même si ce travail s'est limité à la présentation des facteurs explicatifs de l'intention de persévérer, l'étude de cette variable nous a semblé justifiée dans la mesure où cette variable est déterminante dans la prédiction de la persévérance effective (Neuville & Frenay, 2009). De plus, l'étude de l'intention de persévérer avait des avantages importants, comparée à l'étude de la persévérance effective ou de l'abandon effectif.

D'une part, il est très difficile de mesurer l'abandon d'un étudiant au cours de la première année dans le système universitaire belge francophone. Il n'y a pas de traces administratives permettant de repérer ces étudiants, puisque les étudiants n'ont pas d'obligation d'annoncer leur abandon. Ce qu'on peut mesurer sur base des registres administratifs des universités, c'est la persévérance effective, un an après son entrée à l'université. D'autre part, travailler sur l'intention de persévérance des étudiants permet d'obtenir très tôt dans l'année un indice suffisamment fiable concernant la décision de départ de l'étudiant.

Mieux connaître les facteurs explicatifs susceptibles d'influencer le décrochage précoce est primordial, tout comme la mise en place d'un contexte favorable à la persévérance. Ceci permet de repérer les étudiants « à risque » d'abandon et une série de facteurs explicatifs avant

qu'ils aient réellement quitté l'institution. En conséquence, la mise en place d'actions préventives (tels que des programmes de transition, des pratiques d'apprentissage coopératif, ...) peut probablement contribuer à diminuer le risque d'abandon au sein d'une institution.

D'un point de vue social, économique ou personnel, la réorientation ou le changement de programme implique toujours un certain coût, mais ce dernier peut être considérablement réduit si la décision d'abandon ou de réorientation se fait durant les toutes premières semaines, d'où l'intérêt de repérer suffisamment tôt les étudiants en décrochage. L'étude de la persévérance effective et de la réussite constituent une « suite logique » de notre travail, en vérifiant si les facteurs potentiellement explicatifs de l'intention de persévérer, ainsi que l'intention de persévérer elle-même, permettent d'expliquer la situation de l'étudiant à la fin de la première année à l'université.

Une des richesses de ce travail concerne la validation des propositions clés du modèle de Tinto chez des étudiants belges francophones. Malgré le contexte éducationnel fortement différent, les diverses études ont montré que les expériences vécues par l'étudiant au sein de l'institution sont déterminantes dans son intention de poursuivre l'année académique dans l'institution choisie. Nos études n'ont pas montré un impact direct des caractéristiques d'entrée (i.e. socio-démographiques, socio-culturels et les engagements initiaux) sur l'intention de persévérer. Les expériences académiques et sociales à l'université, notamment l'intégration sociale, influencent l'engagement ultérieur envers l'institution d'une manière plus importante que les engagements initiaux.

Face à l'évolution du concept de l'intégration sociale dans la théorie de Tinto (1975, 1993, 1997), le présent travail a contribué à clarifier ce concept dans le contexte belge. Tandis que la qualité des relations avec les pairs a toujours reflété une dimension principale de l'intégration sociale dans l'évolution théorique de ce concept, l'étude 3 a démontré que les relations informelles avec les enseignants ne représentent pas une dimension importante de l'intégration sociale. En l'occurrence, cette même étude, qui a permis de valider l'échelle « ajustement social » de la SACQ-F auprès des étudiants belges, montre que l'engagement dans les activités extra-académiques et le sentiment d'attachement à l'institution est fortement lié à l'intégration sociale. Au cours des différentes études, nous avons pu constater que les relations entre pairs et l'attachement envers l'institution constituent les facteurs explicatifs majeurs de l'intention de persévérance.

L'intégration sociale a retenu toute notre attention au sein de ce travail. Au cours des premières semaines à l'université, l'intégration sociale a un impact plus déterminant sur l'intention de persévérance que les efforts académiques. Ces derniers sont, en l'occurrence, davantage liés à la prédiction de la réussite. Avec un impact important des caractéristiques individuelles dans la prédiction de la réussite, notre travail souligne la nécessité d'investiguer la problématique de la persévérance/abandon et de la réussite comme deux problématiques distinctes. Certes, celles-ci sont nécessairement liées, car il faut persévérer jusqu'au bout de la première année pour réussir. Cependant, il n'est pas à exclure que des étudiants quittent l'université alors qu'ils ont les compétences académiques favorables pour assurer la réussite de leur année. C'est, entre autres, pour cette raison que l'étude des facteurs de persévérance, notamment la qualité des relations entre pairs, devient cruciale et justifie l'intérêt porté aux facteurs explicatifs de la persévérance.

Un autre apport de cette thèse concerne **les révisions du modèle de Tinto** à l'aide des théories psychologiques. Nous avons pu constater que le modèle initial de Tinto (1975) ne permettait pas d'expliquer l'intégration sociale de manière suffisante. L'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle académique a contribué de manière significative à améliorer la compréhension des sources de l'intégration sociale et de son impact sur d'autres facteurs clés du processus de persévérance. En raison de son impact, ce sentiment a été pris en compte dans l'analyse de l'impact des expériences de classe sur l'intégration sociale. L'inclusion de l'ajustement émotionnel a permis de dépasser une limite du modèle de Tinto, qui n'a pas tenu compte des émotions négatives et de leur gestion dans le processus de persévérance. L'inclusion de l'ajustement émotionnel a non seulement amélioré notre compréhension des facteurs explicatifs de l'intention de persévérance. Nous avons également pu expliquer davantage l'impact de l'intégration sociale sur l'intention de persévérance et identifier une source d'influence potentielle des efforts académiques.

Ce travail a également contribué à mettre en valeur le rôle des **pratiques pédagogiques en classe** dans le processus de persévérance. Premièrement, nous avons pu constater que la perception de compétition a des effets négatifs sur les relations entre pairs, l'ajustement émotionnel et la persévérance. Deuxièmement, nous avons pu constater que la perception de soutien académique de l'enseignant (ou encore le souci pour le développement intellectuel des étudiants) permet d'expliquer l'impact de l'intégration académique sur l'intégration sociale. Troisièmement, l'implémentation et la comparaison de deux conditions d'apprentissage coopératif a mis en évidence que la nature des certaines interactions entre étudiants varie

d'une condition à l'autre. En mettant en place une condition impliquant l'indépendance des ressources, les enseignants favorisent les confrontations de points de vue, tandis que l'interdépendance des ressources favorise l'engagement actif des deux partenaires. Dans cette dernière condition, l'apprentissage est fonction du degré d'engagement et du degré de soutien social du partenaire. Contrairement aux « learning communities » établies par Tinto (1997) pour montrer l'impact bénéfique de la pédagogie collaborative sur l'engagement actif des étudiants, nous avons pu montrer que des conditions rendant l'apprentissage coopératif efficace peuvent être mises en place au sein du travail en duo, sans nécessiter une restructuration du curriculum. Des exemples d'implications pratiques au niveau des pratiques pédagogiques seront développés dans la section 3.3.

3.2 Perspectives futures

La présente étude donne également des pistes prometteuses pour des recherches futures. Tout d'abord, il nous semble indispensable d'investir dans des **études longitudinales** afin de questionner le rôle joué par des différents facteurs explicatifs de l'intention de persévérance présentés dans ce manuscrit, et de l'intention elle-même, dans la persévérance effective et la réussite de l'étudiant de la première année à l'université.

L'intégration sociale joue-t-elle un rôle important tout au long de la première année ? Les efforts académiques vont-ils devenir de plus en plus déterminants au cours de l'année dans la persévérance ? Les efforts académiques sont-ils plus déterminants dans la réussite de l'étudiant ? L'ajustement émotionnel, joue-t-il également un rôle considérable durant d'autres moments jugés généralement difficiles au cours de la première année à l'université (ex. les sessions d'examen, blocus) ?

Bien évidemment, pour pouvoir réussir, l'étudiant doit indéniablement présenter tous les examens de cette année, aux différentes sessions, et doit ainsi faire preuve d'une importante volonté de persévérance. Les résultats de l'étude de Neuville et al. (2007) présentent un impact direct des intentions de persévérance sur la performance des étudiants à la session d'examen de janvier ($\beta = .09$) et les résultats de notre deuxième étude empirique indiquant un impact assez important des efforts académiques dans la prédiction de la réussite des étudiants dans leur persévérance au cours de la première année à l'université (voir Schmitz et al., 2006). Certaines études pourront même tenter de suivre une cohorte d'étudiants durant plusieurs années afin de dégager les facteurs explicatifs de la persévérance à long terme, éventuellement jusqu'à l'obtention du diplôme. Peut-on constater un lien entre les

caractéristiques d'entrée et les expériences initiales des étudiants dans leur parcours à l'université ?

Une autre perspective future porte sur les méthodes utilisées pour récolter les données. Une **approche qualitative** pourrait compléter des études à caractère quantitatif : « la recherche quantitative désigne le paradigme méthodologique où les données numériques vont être collectées en vue de décrire et d'expliquer un phénomène. A l'inverse, la recherche qualitative se rapporte à la collecte des données non métriques et vise à comprendre de l'intérieur le phénomène » (Van der Maren, 1996, cité par Dupont, 2009, p.252). Par ailleurs, cette approche pourrait tenter de voir si les résultats de ces deux méthodes convergent ou divergent. Comme le montre Dupont (2009), les données qualitatives peuvent être convergents ou divergentes par rapport aux données quantitatives et, dans un cas de divergence, mettre en question la fiabilité des échelles de mesure utilisées lors de l'étude quantitative. Après une approche plus globale permettant de dégager certaines variables explicatives de l'intention de persévérance, il serait également intéressant de rencontrer les étudiants ayant abandonné leur choix d'études initial afin de recueillir leur lecture du processus qui les y a conduits.

Les participants dans nos trois premières études étaient issus de différents programmes d'études (étude 1 et 2) voir différentes universités (étude 3). A présent, il nous semble essentiel de comparer le poids des facteurs de persévérance/abandon en fonction de **la culture disciplinaire** dans laquelle s'inscrit l'étudiant. Les valeurs, normes, et modes de fonctionnement peuvent varier d'une culture disciplinaire à l'autre ce qui influence incontestablement les expériences de l'étudiant à son arrivée. De futures recherches pourraient alors comparer le poids des différents facteurs clés mis en évidence dans ce travail de recherche dans différents environnements disciplinaires. En effet, il est probable que dans environnements plus compétitifs, tels que les études de médecine, la pression académique est plus forte exigeant un engagement académique plus important de la part de l'étudiant, souvent au détriment d'une intégration sociale satisfaisante. Le poids des variables institutionnelles a également été mis en avant par les théories environnementales de la persévérance (e.g. Bean, 1980 ; Pascarella, 1985) et il nous semble indispensable d'intégrer des facteurs organisationnels et institutionnels dans l'étude de la persévérance.

Les différentes études empiriques présentées dans ce travail ont généralement porté peu d'intérêt pour la **différenciation des étudiants** sur la base de leurs caractéristiques

individuelles à l'entrée à l'université, notamment en fonction de leur genre, leur lieu de résidence. Cependant, ces éléments constituent des pistes intéressantes pour des recherches futures en raison de leur l'impact potentiel sur la persévérance.

Ainsi, l'étude 3 a montré que les femmes présentent une meilleure intégration sociale, tandis que les hommes présentent un meilleur ajustement émotionnel. Ces résultats pourraient indiquer que la persévérance ne dépend pas nécessairement des mêmes facteurs comme l'ont déjà suggéré Pascarella et Terenzini (1983). L'étude 4 portant sur la coopération s'est réalisée auprès d'un échantillon essentiellement composé de femmes. Ici encore, il serait intéressant de voir si des études avec un échantillon plus équilibré, en termes de genre, peuvent confirmer nos résultats.

Comme suggéré tout au long de ce travail, le modèle initial de Tinto (1975) s'applique particulièrement aux étudiants qui sont inscrits dans une **université résidentielle**. Cependant, les échantillons présentés dans les deux premières études empiriques nous indiquent, malgré nos efforts de s'adresser à une université principalement résidentielle, qu'une large partie des étudiants (environ 44% des étudiants) ne résident pas sur le campus. L'échantillon de l'étude 3 est composé des étudiants issus de deux universités distinctes, dont une université principalement à caractère « non-résidentiel ». Nous nous sommes contentés, faute de temps, de tester le modèle théorique auprès de l'ensemble de notre échantillon sans faire la distinction entre le lieu de résidence, après avoir constaté l'absence de corrélations significatives entre le lieu de résidence et les autres variables clés de nos modèles hypothétiques. Il nous semble indispensable de poursuivre les recherches qui comparent le lieu de résidence des étudiants et son impact sur la décision de persévérance. D'une part, la résidence dans le foyer parental comporte deux aspects non-négligeables pour des jeunes étudiants au cours des premières semaines à l'université : la présence potentielle de sources de soutien supplémentaires (famille, anciens amis) et une transition moins « radicale » en termes de séparation et demande d'autonomie. A première vue, ces aspects semblent être bénéfiques dans le processus de persévérance et favoriser la persévérance de ces derniers. D'autre part, il est possible que les étudiants vivant en dehors du campus constituent une population peu traditionnelle (ex. étudiants mariés, plus âgés, ou ayant une vie professionnelle), où l'importance des facteurs externes (cfr. Tinto, 1993; Bean & Metzner, 1985) prendra tout son ampleur. Dans leur ensemble, les étudiants résidant en dehors du campus universitaire ont généralement plus de difficultés à s'intégrer socialement (Tinto, 1975 ; Chartrand, 1992) en raison d'une présence moins importante sur le campus et d'une moins grande facilité à participer aux activités extra-académiques. Pour ces étudiants, les relations sociales en classe

constituent un des moteurs essentiels de l'intégration sociale (Tinto, 1997), ce qui ne fait que souligner le poids des expériences sociales en classe. Les recherches futures portant sur le processus de persévérance des étudiants non-résidentiels, sont incitées à inclure les variables telles que les expériences en classe, le soutien familial et les facteurs externes dans l'étude du processus de persévérance.

La prise en compte du **soutien familial** constitue également une piste prometteuse dans l'étude de l'intégration sociale et la persévérance. La perception de l'encouragement familial est un des facteurs clés du modèle d'abandon de Bean, et constitue une source d'influence du sentiment d'efficacité personnelle (Torres & Solberg, 2001), de l'intégration sociale (Cabrera et al., 1992), et de l'ajustement émotionnel. Il serait donc intéressant d'investiguer dans quelle mesure le soutien de la famille et les attentes familiales jouent un rôle dans le processus de persévérance et de la réussite des étudiants belges. Par ailleurs, la prise en compte de cette variable pourra également permettre de creuser le poids du bagage d'entrée de l'étudiant et de son histoire personnelle dans l'étude de la persévérance.

Une autre perspective future intéressante concerne l'étude des facteurs de persévérance et l'efficacité des pratiques pédagogiques actives auprès d'une population estudiantine moins favorable, en termes **d'histoire scolaire**. Dans notre deuxième étude, au sein de notre échantillon, près de 70% des étudiants présentent un passé scolaire favorable avec un pourcentage obtenu en dernière année de l'enseignement secondaire assez élevé. De même, l'échantillon de l'étude 3 est constitué d'étudiants ayant un profil assez « favorable » en termes de passé scolaire et du sentiment d'efficacité personnelle. Comme Romainville (2009) le souligne, les méthodes actives ont tendance « à favoriser les favorisés », il nous semble important de comparer dans quelle mesure les expériences vécues à l'université ne contribuent pas à favoriser les inégalités de départ. L'intégration sociale n'est-elle pas plus facile pour les étudiants plus favorisés en termes d'une histoire scolaire plus positive, en raison d'une intégration académique plus aisée et une meilleure compréhension des cours ?

Les dernières perspectives futures sont directement liées aux expériences en classe et aux **pratiques pédagogiques** mises en place par les enseignants. L'application des moments de pédagogie active (ex. coopération en petit groupe) au sein d'un cadre magistral et la comparaison à un groupe contrôle travaillant de manière individuelle, permettra éventuellement de souligner l'efficacité de l'apprentissage coopératif. Même si nos résultats

peu concluants concernant l'impact de l'apprentissage coopératif sur les efforts académiques des étudiants au cours des premières semaines à l'université (étude 3), d'autres études devraient poursuivre l'étude de l'impact des méthodes actives sur les efforts académiques et l'apprentissage. Suite aux constats de notre quatrième étude, nous préconisons également à soumettre un questionnaire aux étudiants qui tient compte d'une série d'attributs personnels susceptibles de pouvoir influencer la manière dont les étudiants interagissent avec leurs pairs lors de l'apprentissage coopératif. Certaines compétences spécifiques (ex. habitude de discuter, défendre un point de vue, négocier, ...), mais aussi certaines facteurs de personnalité (ex. timidité, ...) sont des variables qui devraient être contrôlées avant de dégager des conclusions sur l'efficacité ou non de l'apprentissage coopératif.

3.3 Implications pratiques

Le présent travail se clôture par une synthèse des implications pratiques déduites du présent travail de recherche. Après avoir décrit en détails une série d'implications pratiques au sein de chaque étude empirique, nous allons à présent présenter une synthèse des implications pratiques prometteuses face à la problématique de l'abandon après la transition à l'université. Les différentes implications pratiques font référence à des moments de mise en application différents, à des acteurs différents et à des objectifs différents. Les propositions faites ci-dessous, tout en étant présentées en fonction des moments d'application, intègrent des acteurs tels que les enseignants du secondaire, les professeurs à l'université, les parents, les conseillers aux études, ou les proches, etc. ou visent des objectifs différents, centrés sur l'intégration sociale, le projet personnel de l'étudiant, la gestion des émotions ou son efficacité personnelle.

Les moments de mise en application déterminent la nature des implications pratiques que l'on peut proposer.. Celles-ci seront différentes selon que l'on peut intervenir déjà avant l'entrée à l'université (et donc avant la période de transition secondaire-université) ou durant les toutes premières semaines, qui constituent, tout comme nous avons pu le démontrer au travers de nos études, un moment charnière pour leur adaptation aux études universitaires.

Détaillons quelques pistes de pratiques à mettre en œuvre *avant même l'entrée à l'université*.

En ce qui concerne l'engagement envers le but à l'entrée à l'université, dont un impact sur l'intégration académique a été témoigné dans notre l'étude 1, un accompagnement des étudiants dans la construction de leur **représentation de leur but** permettrait ainsi de les

amener à travailler sur leur engagement à l'entrée à l'université. Les travaux de Boudrenghien et al. (2009) mettent en évidence l'impact de la représentation que l'on se fait de son but en termes de niveau d'abstraction (être un certain type de personne versus faire un certain type d'action) et de degré d'intégration (degré avec lequel on perçoit que ce but contribue aux autres buts que l'on poursuit dans sa vie) sur l'importance perçue de ce but ainsi que sur le sentiment de compétence ressenti à son égard et, par conséquent, sur l'engagement envers ce but. En termes d'implications pratiques, ces auteurs proposent un outil aidant le jeune à prendre conscience de sa propre représentation de son projet de formation, mais aussi des conséquences de cette représentation pour la réalisation de ce projet. En favorisant cette prise de conscience chez l'étudiant, ces auteurs souhaitent lui permettre de mieux contrôler les différentes dynamiques à l'œuvre dans la construction de son avenir et lui permettre ainsi d'être mieux à même d'être acteur de cet avenir.

L'engagement initial envers l'institution désigne la satisfaction de l'étudiant avec **son choix d'institution**. Ce choix est réalisé avant l'arrivée à l'université et les implications pratiques peuvent se situer au niveau de l'enseignement secondaire. L'organisation et l'encouragement à la participation aux séances d'information sous forme de présentation de différentes institutions ou de partage d'expériences avec des étudiants novices dans une institution peuvent permettre aux élèves désirants de poursuivre des études supérieures, d'obtenir des informations précieuses sur la vie à une institution, les facilités sur le campus, les différences de programmes afin de faire un choix qui leur corresponde.

Par ailleurs, les séances d'informations peuvent également s'avérer important pour mettre en avant des différents programmes préparatifs tels que les écoles d'été, cours propédeutiques organisés par une institution. La participation à une **école d'été** constitue, par exemple, un excellent moyen de rencontrer d'autres étudiants dans un cadre plus familial et convivial. Comme Wouters (1991) le précise, la création des relations sociales entre pairs constitue une dimension sociale importante des cours d'été.

Par ailleurs, de nombreuses implications pratiques peuvent être mises en oeuvre au cours des *premières semaines* à l'université.

Tout d'abord, on peut s'intéresser aux pratiques pédagogiques au sein des cours. Comme nous l'avons décrit dans ce travail, les étudiants doivent souvent faire face à un « enseignement de masse » ou à de grands groupes à l'arrivée à l'université. Ceci implique généralement des difficultés diverses à savoir le manque d'échanges entre étudiants, l'incapacité d'un travail personnel, la passivité des étudiants (Romainville, 2009). Face à cette situation, l'enseignant

peut, à l'aide des **méthodes pédagogiques actives**, privilégier non seulement l'apprentissage, mais également les interactions sociales entre étudiants. Les méthodes actives peuvent s'insérer au sein d'un cours magistral ou être à l'origine d'une restructuration d'un curriculum. Au sein d'un cours magistral, le découpage d'une heure de cours en courtes séquences de travail individuel ou avec d'autres étudiants (cfr. exemple de Gibbs et Jenkins (1992) dans Romainville (2009)) et l'utilisation des techniques telles que les « boîtiers de vote électronique » (Vanpee et al., 2008 ; Romainville, 2009) en sont deux exemples. Une autre manière de mettre en application des méthodes actives concerne la restructuration du curriculum où l'apprentissage coopératif est accentué. L'apprentissage par problèmes (APP) constitue une des alternatives à l'apprentissage au sein des cours magistraux. Cette approche demande aux étudiants de résoudre un problème collectif en travaillant en petits groupes, sous la supervision d'un tuteur. L'émergence potentielle des conflits socio-cognitifs et l'attribution des rôles spécifiques à chaque membre du groupe contribuent également à faciliter l'apprentissage coopératif.

En dehors des méthodes pédagogiques actives ou coopératives initiées par l'enseignant, le leur soutien et feedback peuvent contribuer à l'intégration académique et sociale des étudiants. Nous avons pu constater que le **soutien de l'enseignant**, sous forme de souci pour le développement intellectuel de ses étudiants (ex. s'assurer que les étudiants ont compris la matière, surveiller les progrès), et la satisfaction des étudiants avec leurs cours constituent deux éléments essentiels de l'intégration académique des étudiants. Le feedback de l'enseignant concernant les progrès de l'étudiant lors d'un travail individuel ou un feedback plus collectif favorisent une prise de conscience des lacunes existantes, ce qui semble indispensable à l'apprentissage. La qualité et la précision du feedback de l'enseignant constitue également une source d'influence du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant, un autre facteur non négligeable dans la décision persévérance, ce qui lui attribue une importance supplémentaire.

L'accompagnement des étudiants durant la phase d'adaptation à l'université semble également primordiale pour faciliter l'intégration sociale et académique. La mise en place des dispositifs tels que les **programmes de transition**, combinant plusieurs objectifs simultanément (ex. acquisition de méthodes de travail efficaces, partage des expériences vécues, travail en petits groupes) peut permettre aux nouveaux étudiants de leur fournir une série d'outils pour faciliter leur adaptation à la vie universitaire, notamment sur le plan social et académique. Les programmes de transition présentés par Sullivan (1994) ou Tinto (1997) constituent des références intéressantes pour ceux qui veulent en savoir plus. Cependant, on

peut souligner que la plupart des programmes de transition se focalisent sur les aspects sociaux et académiques, et peu sur les aspects d'ajustement émotionnel.

Or, au vu de nos résultats, cet aspect est également particulièrement sensible lors des premières semaines. Dès lors, des interventions spécifiques qui facilitent la gestion du stress pourraient être imaginées au sein de ces programmes de transition ou encore un travail sur le coping émotionnel pourrait être développé. Ainsi, deux pistes se dégagent. D'une part, la création des **séminaires ciblés sur la régulation émotionnelle** et les processus émotionnels (ou encore « stress workshop », Brougham, Zail, Mendoza, & Miller, 2009) auprès des étudiants entrant à l'université, pourra permettre aux étudiants d'apprendre des compétences et techniques efficaces qui faciliteront la gestion des émotions et cognitions négatives. D'autre part, nous avons pu constater que la perception de ressources sociales telles que le soutien social joue également un rôle important dans l'ajustement émotionnel. A côté d'un contexte institutionnel qui favorise la création des réseaux de soutien ou des amitiés entre étudiants et l'intégration sociale, les encouragements des proches et de la famille, ainsi qu'une préoccupation de ces derniers à l'égard de la vie universitaire pourrait également constituer une ressource importante pour les étudiants, lorsqu'il s'agit de faire face à des situations difficiles. Ainsi, certaines études ont montré que le soutien familial influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants (Torres & Solberg, 2001), négativement la perception de détresse (Chartrand, 1992) et peut faciliter la séparation des étudiants (Elkins et al., 2000) qui s'inscrivent dans une université résidentielle.

Le **parrainage** constitue un autre dispositif d'accompagnement au sein de l'université qui peut faciliter l'adaptation à l'université de l'étudiant au cours des premières semaines. Le parrainage (Neyts, Nils, Parmentier, Noël, & Verwaerde, 2006), ou le tutorat par des pairs (Romainville, 2009), se fonde sur l'idée qu'un étudiant plus âgé, souvent de deuxième année, est désigné comme parrain ou marraine d'un étudiant de première année. « Un tel dispositif permet une relation privilégiée avec un étudiant plus expérimenté, qui peut éclairer *son étudiant* sur la manière d'aborder son année, les choses à faire, à ne pas faire, où se renseigner, comment aborder tel cours, ou tel examen. Il peut aussi fournir des résumés, des tuyaux, et être un facilitateur dans la création du lien social » (Neyts et al., 2006, p.53). Une enquête menée par Neyts, Nils, Parmentier et al. (2006) a montré que ce parrainage constitue une perspective intéressante pour les jeunes étudiants interrogés.

Une dernière implication pratique viserait à être attentifs aux étudiants « à risque » de décrochage. A cet égard, pouvoir mesurer l'intention de persévérer des étudiants au cours des premières semaines à l'université à l'aide d'un questionnaire, et une prise de contact éventuelle avec les étudiants pourrait constituer une piste. Suite à ce questionnaire, une séance d'information générale pourrait être organisée par un enseignant ou un service extérieur (ex. CIO – Centre d'information et d'orientation) informant les étudiants quant à l'existence des différents services d'aide, d'accompagnement et d'orientation sur le campus. Pour les étudiants en décrochage effectif, des formules comme la formation RELAIS à Louvain-la-Neuve ou REBOND à Namur proposent une prise en charge des étudiants qui abandonnent leur programme d'études, et qui désirent établir un nouveau projet professionnel. Un accompagnement individuel et la participation aux cours et séminaires en petits groupes peuvent permettre aux étudiants de réfléchir à leur avenir professionnel. Face à un décrochage, qui est souvent vécu par les étudiants comme un réel échec de l'actualisation de leur projet d'études, le fait de connaître différents services auxquels on peut faire appel pour en discuter, réfléchir sur les projets alternatifs ou de réorientation peut s'avérer utile. S'inscrire assez rapidement dans une nouvelle dynamique de construction et de réflexion sur ce projet, que ce soit via une formation de type Relais, ou via une autre formule, permet de dépasser le sentiment d'échecs et de rebondir. Au niveau individuel, le repérage des étudiants à risques pourrait mener une proposition d'entretien avec un conseiller aux études. Cependant, il faut être vigilant à ne pas stigmatiser ces étudiants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1996). Involvement in Learning Revisited: Lessons We Have Learned. *Journal of College Student Development*, 37(2), 123-134.
- Attinasi, L. C. (1989). Getting in: Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. *Journal of Higher Education*, 60(247-277).
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Locke, E.A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *The Journal of Applied psychology*, 88(1), 87-99.
- Bank, B. J., Slavings, R. L., & Biddle, B. J. (1990). Effects of peer, faculty, and parental influences on students' persistence. *Sociology of Education*, 63(3), 208-225.
- Barrera, M., Jr., Sandier, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435-447.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P. (1982). Conceptual models of student attrition: How theory can help institutional researcher. In E. T. Pascarella (Ed.), *Studying Student Attrition* (pp. 17-33). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the Student Attrition Process. *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bean, J. P., & Vesper, N. (1990). Quantitative approaches to grounding theory in data: Using Lisrel to develop a local model and theory of student attrition, *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Boston, MA.

- Bentein, K., Frenay, M., Verwaerde, A., Bourgeois, E., & Galand, B. (2003). Understanding academic failure among the first entrance university students for promoting academic achievement, *Paper presented at the Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Padova, Italy.
- Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.-P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P., Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite : enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000*. Rapport non publié. Louvain-la-Neuve : Commission de pédagogie de l'UCL.
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Berman, W. H., & Sperling, M. B. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(4), 427-440.
- Bernier, A., Larose, S., & Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development*, 7(2), 171-185.
- Bers, T.H. & Smith, K.E. (1991). Persistence of community college students: The influence of student intent and academic and social integration, *Research in Higher Education*, 32(5) 539-556.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation to College Questionnaire in a sample of european freshman students. *Educational and Psychological Measurement* 62(3), 527-538.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university : Moderating effects of gender, age, and perceiving parenting style. *Journal of Adolescence Research*, 18(4), 363-382.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*. 70, 31 p.
- Bouffard-Bouchard, T. & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collegial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., & Brier, E. M. (1989). Melding organizational and interactional theories of student attrition: A path analytic study. *Review of Higher Education*, 13(1), 47-61.
- Braxton, J. M., & Lien, L. A. (2000). The viability of academic integration as a central construct in Tinto's Interactionalist Theory of college student departure. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-87). Westport, CT: Greenwood Press.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the student departure process. *Journal of College Student Development*, 41, 215-227.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. San Francisco: Jossey-Bass
- Braxton, J. M., Jones, W. A., Hirschy, A. S., & Hartley, H. V. (2008). The role of active learning in college student persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(1), 71-83.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 75(5), 569-590.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 12, pp. 107 - 164). New York: Agathon Press.
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-611.
- Bray, N. J., Braxton, J. M., & Sullivan, A. S. (1999). The influence of stress-related coping strategies on college student departure decisions. *Journal of College Student Development*, 40(6), 645-657
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85-97.
- Buchs, C. (2002). *L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs : menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs*. Unpublished Doctoral thesis, Université Pierre Mendès France – Grenoble 2, Grenoble.
- Buchs, C. (2008). La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 57-80). Bruxelles: Peter Lang.
- Buchs, C., & Butera, F. (2001). Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning. *Social Psychology of Education*, 4(3), 335.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(3), 291-314.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30.
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F., & Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 169-183). Paris: Dunod.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R.-V. Joule & P. Huguet (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Références bibliographiques

- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cartier, S., & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Chartrand, J. M. (1992). An empirical test of a model of nontraditional student adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 39(2), 193-202.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Christie, N., & Dinham, S. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *Journal of Higher Education*, 62(4), 412-436.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505-517.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Cragg, K. M. (2009). Influencing the probability for graduation at four-year institutions: A multi-model analysis. *Research in Higher Education*, 50(4), 394-413.
- Cutrona, C. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In Peplau, L. & Perlman, D. (eds.). *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. (pp.291-309). NY: John Wiley and Sons.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152.
- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., & Walsh, W. B. (2009). College Student Retention: An Exploration of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life Among College Students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19-34.
- Droesbeke J.-J., Hecquet, I. & Wattelar, Chr, Eds. (2001). *La population étudiante - Description, évolution, perspectives*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles et Ellipses, Paris, 383 pages.
- Duchense, S., & Larose, S. (2000). Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 571-600.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S., & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 62-71.
- Duijn, M. A. J., Zeggelink, E. P. H., Huisman, M., Stokman, F. N., & Wasseur, F. W. (2003). Evolution of sociology freshmen into friendship network. *The Journal of Mathematical Sociology*, 27(2), 153-191.
- Dupont, J.-P. (2009). *Influence des négociations "professeur-élève" sur la dynamique motivationnelle des élèves en éducation physique: Une approche basée sur la théorie de*

- l'auto-déterminantion*. Thèse de doctorat non-publiée, Université catholique de Louvain – Louvain-la-Neuve.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Glencoe: The Free Press.
- Eaton, S., & Bean, J. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36(6), 617-645.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Elkins, S. A., Braxton, J. M., & James, G. W. (2000). Tinto's Separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41(2), 251-268.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3).
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Frenay M., Raucent B., Wouters P. (2006). *Les pédagogies actives : enjeux et conditions*., Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain..
- French, J. R. P., Jr., Rodgers, W., & Cobb, S. (1974). Adjustment as person-environment fit. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg & J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation* (pp. 316-333). New York: Basic Books.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Fullerton, C., & Ursano, R. (1994). Preadolescent peer friendships: A critical contribution to adult social relatedness? *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 43-63.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.
- Gottlieb, B. H. (1978). The development and application of a classification scheme of informal helping behaviors. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 10, 105-115.
- Hackett, G., & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Hobfoll, S. E., & Vaux, A. (1993). Social support: Social resources and social context. In L. G. S. Breznitz (Ed.), *Handbook of Stress: Theoretical and clinical aspects 2nd ed.* (pp. 685-705). New York: The Free Press.
- Holahan, C. J., Valentiner, D. P., & Moos, R. H. (1994). Parental support and psychological adjustment during the transition to young adulthood in a college sample. *Journal of Family Psychology*, 8, 215-223.
- Hossler, D. (1994). Enrollment Management, *College Entrance Examination Board*. New York.
- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), 135-157.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (Eds.). (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Social interdependence theory and university instruction - Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 119-129.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in the social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Johnson, D. W., & Johnson, J. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works? *Change*, 30(4), 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42(6), 633-652.
- Kerr, S., Johnson, V. K., Gans, S. E., & Krumrine, J. (2004). Predicting adjustment during the transition to college: Alexithymia, perceived stress, and psychological symptoms. *Journal of College Student Development*, 45(6), 593-611.
- Krotseng, M. V. (1992). Predicting persistence from the student adaptation to college questionnaire: Early warning or siren song? *Research in Higher Education*, 33(1), 99-111.
- Kuh, G.D. (January 1980). *The personality functioning of traditional-age students and adult learners during the first year of college*. Bloomington: Indiana University School of Education (ED 182 464).
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Lacante, M., Lens, W., De Metsenaere, M., Van Esbroeck, R., de Jaeger, K., de Coninck, T., et al. (2002). *Drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs Dropout in the first year of higher education (Eindrapport OBPWO 98.11)*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Lambiotte, J. G., Dansereau, D. F., & O'Donnell, A. M. (1987). Manipulating cooperative scripts for teaching and learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 424-430.
- Lapsley, D., Rice, K., & Shadid, G. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286-294.
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support processes: mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment & Human Development*, 3(1), 96-120.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94.
- Larose, S., Guay, F. & Boivin, M. (2002). Attachment, loneliness, and social support in young adulthood: A test of two models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 684-693.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., Averill, J. R., & Opton, E. M., Jr. . (1974). The Psychology of Coping: Issues of Research and Assessment. In Coelho G. V., Hamburg D. A. & J. E. Adams (Eds.), *Coping and Adaptation* (pp. 249-315). New York: Basic Books.

- Leafgran, F. A. (1989). Health and wellness programs. In M. L. Upcraft & J. N. Gardner (Eds.), *The freshman year experience* (pp. 156-167). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGrawHill,
- McCubbin, I. (2003). *An examination of criticisms made of Tinto's 1975 students integration model of attrition*. England: University of Glasgow.
- Milem, J. F., & Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38(4), 387-400.
- Mugny, G., Butera, F., Quiamzade, A., Dragulescu, A. & Tomei, A. (2003). Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. *Année Psychologique*, 103 (3), 469-496.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Munro, B. (1981). Dropouts from higher education: Path analysis of a national sample. *American Educational Research Journal*, 18(2), 133-141.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2009). La persistance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value, *Document présenté au Réseau de Recherche en éducation et formation (REF)*. Nantes.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: a confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 31-50.
- Neyts, L., Verwaerde, A., Noël, B., Parmentier, P. & Nils, F. (2006). Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université Catholique de Louvain, aux Facultés Universitaires Catholiques de Mons et aux Facultés universitaires Saint-Louis. In Parmentier, P. (Dir.) (pp.43-59) *Promotions de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université*, Actes de la journée d'étude du 1^{er} décembre 2006. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Noël, B., & Romainville, M. (1998). Accompagner les étudiants. In *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignement universitaire* (pp. 129-147). Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10(2), 187.
- Pace, C.R. (1979) *Measuring Outcomes of College. Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future*. San Francisco, Californie: Jossey-Bass.
- Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.
- Parker, J. D. A., Summerfeld, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review. of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 1 (pp. 1-62). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87-102.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*, 52, 197-210.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Perspective. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215-222.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Duby, P. B., & Iverson, B. K. (1983). A text and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*, 56(2), 88-100.
- Pascarella, E., Smart, J., & Ethington, C. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education*, 24, 47-71.
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A., & Whitt, E. J. (2008). Effective instruction and college student persistence: Some new evidence. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(115), 55-70.
- Paul, E., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the Transition to College: Precollege Predictors and College Adjustment Correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 77-89.
- Perlman, D. (1988). Loneliness: A Life Span, Developmental Perspective. In R. M. (ed) Milardo, *Families and Social Networks*, Newbury Park, CA.: Sage.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students *Research in Higher Education*, 34(6), 659-685.
- Ponzetti, J. J. (1990). Loneliness among college students. *Family relations*, 39(3), 336-340.
- Price, J. L. (1977). *The Study of Turnover*. Ames: Iowa State University Press.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-27.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Romainville, M. (1992). Pourquoi les étudiants n'exploitent-ils pas l'aide pédagogique? *Réseau*. 20.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Les Cahiers de Recherche en Education et formation*, 39, 18-22.
- Romainville, M. (2009). *Pédagogie de l'enseignement supérieur: Notes de cours provisoires*. Manuscript non-publié, Namur : Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1313-1321.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help?: An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Schunk, D.-H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105.

- Severiens, S., & Schmidt, H. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58(1), 59-69.
- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. In Duck S. & P. D. (Eds.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (pp. 193-219). London: Sage.
- Smedley, B.D., Myers, H.F., & Harrell, S.P. (1993). Minority-status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen. *Journal of Higher Education*, 64, 434-451.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. (1992). What is collaborative learning? In A. S. Goodsell, Maher, M. R. , Tinto, V. ,Smith, B. L. , & MacGregor, J. (Ed.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 9-22). University Park, PA: National Center for Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.
- Smith, K. A., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Cooperative learning and positive change in higher education. In A. S. Goodsell, Maher, M. R. , Tinto, V. ,Smith, B. L. , & MacGregor, J. (Ed.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 34-36). University Park, PA: National Center for Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. .
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2, 38-62.
- Stage, F. K. (1988). University attrition: Lisrel with logistic regression for the persistence criterion. *Research in Higher Education* 29(4), 343-357.
- Stage, F. K. (1989). Motivation, academic and social integration, and the early dropout. *American Educational Research Journal*, 26(3), 385-402.
- Sullivan, C. F. (1994). Creating a supportive environment for college freshmen: Underlying dimensions of the Freshmen Interest Group program. *Innovative Higher Education*, 19(2), 83-97.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.
- Szulecka, T. K., Springett, N. R., & de Pauw, K. W. (1987). General health, psychiatric vulnerability and withdrawal from university in first-year undergraduates. *British Journal of Guidance & Counseling. Special Issue: Counseling and health*, 15, 82-91.
- Taylor, M. A., & Pastor, D. A. (2007). A confirmatory factor analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 67(6), 1002-1018.
- Tierney, M. L. (1992). An anthropological analysis of student participation in college. *Journal of Higher Education*, 63, 603-618.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (1st ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-622.
- Tinto, V., Goodsell, A., & Russo, P. (1993). Building community among new college students. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Tokuno, K. A., & Campbell, F. L. (1992). The freshman interest group program at the University of Washington: Effects on retention and scholarship. *Journal of the Freshman Year Experience*, 4, 7-22.
- Torres, J., & Solberg, S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Upcraft, M., & Gardner, J. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. In *The freshman year experience: Helping students to survive and succeed in college*. San Francisco Jossey-Bass.
- Van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage* (trans. M. Vizedon and G. Caffee). Chicago: The University of Chicago Press.
- Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B., & Philippot, P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs : The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 67, 1-11.
- Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active, *Pédagogie médicale*, 9(1), 32-41.
- Voorhees, R. A. (1987). Toward building models of community college persistence: A logit analysis. *Research in Higher Education* 26(2), 115-129.
- Weinstein, C.E., Husman, J. et Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p.727-747). New York, NY: Academic Press.
- Whitman, N. A., Spendlove, D. C., & Clark, C. H. (1984). Student stress: Effects and solutions. ASHE-ERIC Higher education Research Report No. 2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37.
- Wouters, P. (1991). *Les cours d'été à l'UCL*. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain (mémoire de licence).
- Wouters, P., & De Ketele, J. M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *Res Academica*, 11(1), 41-72.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(31), 329-339.

ANNEXES

ANNEXE 1

Formulaire de consentement

ANNEXE 2

**Etudes 1 & 2 : Questionnaires et
échelles de mesure des variables**

ANNEXE 3

**Etude 3 : Questionnaires et
échelles de mesure des variables**

ANNEXE 4

**Etude 4 : Textes et QCM utilisés
pour le travail en duos coopératifs**

ANNEXE 1

Formulaire de consentement

Etude sur les facteurs de réussite et de persévérance dans les études universitaires

L'objectif général de cette étude est d'approfondir la compréhension de la réussite et la persévérance en 1^{ère} année de baccalauréat dans l'ensemble des facultés de l'Université catholique de Louvain ainsi qu'aux FUCaM, en prenant en compte un ensemble de facteurs individuels (parcours antérieur, motivations pour le choix d'étude, bagage familial) et contextuels (dispositifs d'enseignement, intégration sur le site universitaire). Cette étude s'intéresse aux perceptions que les étudiants ont de leur vie universitaire et de l'intégration dans leurs études, collectées via questionnaires. Elle concerne les étudiant(e)s inscrit(e)s durant l'année académique 2006-2007 en 1^{er} Bac à l'UCL et aux FUCAM. Elle s'inscrit à des fins scientifiques dans le cadre d'une recherche de doctorat en sciences psychologiques, menée par Julia Schmitz.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

1. Je soussigné,

.....

déclare avoir lu l'information qui précède et accepter de participer à l'étude :

«Etude sur les facteurs de réussite dans les études universitaires».

2. J'ai reçu une explication concernant la nature, le but, la durée de l'étude et j'ai été informé de ce qu'on attend de ma part. On m'a remis une copie de ce formulaire de consentement éclairé, signé et daté, précédé d'un résumé de l'objectif de la recherche.
3. Je suis libre de participer ou non, de remplir le questionnaire, complètement ou non, à tout moment sans qu'il soit nécessaire de justifier ma décision et sans que cela n'entraîne le moindre désavantage pour la suite de mes études.
4. Les catégories de données qui seront utilisées dans le cadre de cette étude sont :
 - mon nom, mon NOMA ainsi que mes coordonnées personnelles en vue de contacts ultérieurs éventuels
 - les réponses que j'ai données aux questionnaires de l'enquête et
 - les résultats que j'obtiendrai durant cette année académique (collectés via les fichiers centraux de l'Université pour les décisions des jurys).
5. J'accepte que ces données fassent l'objet de traitements ultérieurs à des fins scientifiques, en relation directe avec les objectifs de la recherche ci-dessus mentionnés, dans le respect de la loi belge du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel. Mon nom et mon NOMA seront gardés

confidentiels. Les responsables scientifiques de cette étude et les personnes qui traiteront les données s'engagent à respecter cette confidentialité des données.

6. J'accepte que les résultats de cette étude, qui seront toujours anonymisés, soient diffusés à des fins scientifiques et en respectant les règles déontologiques de la communauté scientifique.
7. Je peux à tout moment demander la consultation des données à caractère personnel collectées ou leur rectification sans frais. Ces données seront conservées durant le temps nécessaire à leur mise en correspondance et ce, jusqu'à un maximum de dix années. La responsable du traitement de ces données est Mme Julia Schmitz et peut être contactée à l'adresse suivante : Chaire de pédagogie universitaire, Unité PSED, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Place du Cardinal Mercier 10, 1348 LLN. Tél. : 010/478658 – Courriel : julia.schmitz@psp.ucl.ac.be - Site web : <http://www.icampus.ucl.ac.be/ENQUETEBAC1/>
8. Je consens de mon plein gré à participer à cette étude.

Nous vous remercions d'apposer la mention « lu et approuvé ».

Signature de l'étudiant(e)

Date(jour/mois/année)

Je confirme que j'ai expliqué la nature, le but et la durée de l'étude à l'étudiant(e) mentionné ci-dessus. L'étudiant(e) confirme son accord de participation par sa signature personnellement datée.

Signature de la personne qui procure l'information

Date (jour/mois/année)

Nom en lettres capitales de la personne qui procure l'information

ANNEXE 2

Etudes 1 & 2 : Questionnaires et échelles de mesure des variables

Questionnaire Temps 1 (Septembre 2005)

Université Catholique de Louvain 	Nom/Prénom : Matricule : Dans quel baccalauréat es-tu inscrit ?
---	--

Numéro matricule (verticalement, un chiffre par ligne)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

INFORMATIONS PERSONNELLES

1.	Sexe	F ☐	M ☐	
2.	Age	17 ☐	18 ☐	19 ☐
		20 ☐	+ de 20 ☐	
3.	Quel est le diplôme le plus élevé			
		de ton père		de ta mère
	○ enseignement primaire	☐	☐	
	○ enseignement secondaire inférieur	☐	☐	
	○ enseignement secondaire supérieur	☐	☐	
	○ enseignement supérieur non universitaire	☐	☐	
	○ enseignement universitaire	☐	☐	
4.	Durant la semaine, j'habite en kot	☐	Oui ☐	Non ☐
5.	J'ai des frères et sœurs qui font également des études supérieures	☐	Oui ☐	Non ☐

6.	J'ai des frères et sœurs qui étudient aussi aux FUCaM	☐	Oui	☐	Non	
7.	De combien de personnes as-tu déjà fait connaissance à l'université ?	0	1	2	3 + de 3	
8.	Durant les <u>deux dernières années du secondaire</u> , vivais-tu :					
	☐ dans ta famille	☐ à l'internat	☐ autre			
9.	A quelle fréquence fais-tu chacune de ces activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
	○ visiter un musée ou une exposition	☐	☐	☐	☐	☐
	○ assister à un concert	☐	☐	☐	☐	☐
	○ sortir dans une discothèque	☐	☐	☐	☐	☐
	○ emprunter des livres en bibliothèque	☐	☐	☐	☐	☐
	○ assister à une pièce de théâtre	☐	☐	☐	☐	☐
	○ aller en vacances à l'étranger	☐	☐	☐	☐	☐
	○ partir aux sports d'hiver	☐	☐	☐	☐	☐
10.	A quelle fréquence tes parents	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
	○ discutent-ils avec toi de sujets politiques ou sociaux	☐	☐	☐	☐	☐
	○ discutent-ils avec toi de livres, films ou programmes de télévision	☐	☐	☐	☐	☐
	○ écoutent-ils de la musique avec toi	☐	☐	☐	☐	☐
	○ discutent-ils avec toi de comment se passent tes études ?	☐	☐	☐	☐	☐
	○ partagent-ils le moment du repas avec toi ?	☐	☐	☐	☐	☐
	○ passent-ils du temps juste à parler avec toi ?	☐	☐	☐	☐	☐
11.	A la maison, disposes-tu					
	○ d'une chambre personnelle	☐	Oui	☐	Non	
	○ d'un ordinateur	☐	Oui	☐	Non	
	○ d'un lien à Internet	☐	Oui	☐	Non	
	○ d'un dictionnaire	☐	Oui	☐	Non	
	○ d'une pièce calme pour étudier	☐	Oui	☐	Non	
12.	A la maison, combien y a-t-il de	0	1	2	Plus de 2	
	○ télévision	☐	☐	☐	☐	
	○ ordinateur	☐	☐	☐	☐	
	○ voiture	☐	☐	☐	☐	
13.	A la maison, y a-t-il					
	○ des livres de littérature	☐	Oui	☐	Non	
	○ des livres de poésie	☐	Oui	☐	Non	
	○ des objets d'art (ex : peinture, sculpture)	☐	Oui	☐	Non	
	○ des instruments de musique	☐	Oui	☐	Non	

14.	Je me sens à l'aise	Pas du tout				Tout à fait															
○	pour trouver des informations sur internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐												
○	pour écrire une lettre sur ordinateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐												
○	pour passer un test sur ordinateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐												
○	pour dessiner ou faire des graphiques sur ordinateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐												
15.	Combien de livres as-tu lu dans les dix derniers mois – en excluant les lectures scolaires obligatoires	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ Plus de 2																
16.	Le français est-il ta langue maternelle ?	☐	Oui	☐	Non																
17.	En général, à la maison, on parle le français	☐	Oui	☐	Non																
18.	J'ai fait mes études en langue française	☐	Oui	☐	Non																
19.	Combien d'autres langues maîtrises-tu que la langue française ?	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ Plus de 2																
20.	As-tu eu l'occasion d'effectuer des séjours linguistiques avant ton entrée à l'université ?	☐	Oui	☐	Non																
21.	Combien de fois as-tu doublé durant tes études ?	Jamais				1 fois				2 fois				+ de 2 fois							
		☐	☐	☐	☐																
22.	Quel était ton pourcentage de points obtenu en dernière année du secondaire ?	☐ entre 60% et 70%				☐ entre 70% et 80%				☐ entre 80% et 90%				☐ plus de 90%							
23.	Par rapport aux autres élèves de ma classe de sixième secondaire, j'étais, en termes de résultats scolaires, un élève	☐ Excellent				☐ très bon				☐ bon				☐ moyen				☐ plutôt faible			
24.	L'année dernière (plusieurs réponses possibles):																				
○	j'étais en dernière année du secondaire															☐					
○	je réalisais un séjour à l'étranger															☐					
○	je travaillais															☐					
○	j'étais étudiant dans le supérieur (université, hautes écoles)															☐					
○	autre															☐					

EN SECONDAIRE, ...

1. Si j'ai réussi en secondaire, c'est parce que ...

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord
○ je suis intelligent(e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ j'aimais bien les matières vues	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ les enseignants expliquaient bien les matières	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ les enseignants étaient intéressants	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ j'avais une bonne méthode de travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ j'ai beaucoup travaillé pour avoir ces résultats	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ j'ai reçu de l'aide de mes amis	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ j'ai eu de la chance aux examens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ la matière n'était pas difficile	☐	☐	☐	☐	☐	☐
○ je me suis suffisamment engagé(e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

○ j'ai passé suffisamment de temps à étudier	☐	☐	☐	☐	☐
○ je comprenais les matières	☐	☐	☐	☐	☐
○ j'étais suffisamment attentif(ve) pendant les cours	☐	☐	☐	☐	☐
○ je trouvais les matières utiles pour plus tard	☐	☐	☐	☐	☐
○ les enseignants évaluaient de manière subjective (à mon avantage)	☐	☐	☐	☐	☐
○ j'étais doué(e) pour réussir les matières importantes	☐	☐	☐	☐	☐
○ les enseignants m'ont soutenu	☐	☐	☐	☐	☐

A L'UNIVERSITE, ...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
1. Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées dans ces enseignements	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je pense que je serai capable de gérer mon temps	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je pense que je serai capable de faire face aux exigences universitaires	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie estudiantine	☐	☐	☐	☐	☐
5. J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études	☐	☐	☐	☐	☐
6. J'ai confiance en ma capacité à me faire de nouvelles connaissances	☐	☐	☐	☐	☐
7. Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Peu important les efforts que je fais, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Par rapport aux autres étudiants de mon auditoire, je pense avoir plus de facilités.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Je crois qu'en général je suis un bon étudiant.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique					
○ Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique	☐				
○ Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique	☐				
○ Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas	☐				
○ Je crains de ne pas réussir cette année académique	☐				
○ Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique	☐				
14. Quel grade te fixes-tu comme objectif pour la fin de l'année ?					
○ Satisfaction (notes entre 12/20 et 14/20)	☐				

- | | |
|--|--------------------------|
| ○ Distinction (notes entre 14/20 et 16/20) | ☐ |
| ○ Grande Distinction (notes entre 16/20 et 18/20) | ☐ |
| ○ La Plus Grande Distinction (notes supérieures à 18/20) | ☐ |

CHOIX DES ETUDES

1. Pour déterminer ton choix d'études, as-tu effectué les démarches suivantes ?

- | | | | | |
|--|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
| ○ réflexion sur ton choix professionnel et les débouchés | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ○ réflexion sur les études possibles après le secondaire | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ○ prise d'informations sur les études et professions | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ○ discussion avec des professionnels de l'orientation | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ○ discussion avec des adultes de ton entourage | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ○ rencontre de professionnels du domaine | ☐ | Oui | ☐ | Non |

2. Indique le degré d'importance que tu as accordé à chacun des motifs suivants pour déterminer ton choix d'études :

- | | Pas du tout important | | | | Très important |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ○ ces études forment au métier que je souhaite exercer plus tard | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ éviter certains cours que j'aurais dû suivre dans d'autres facultés | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ ces études me donnent une occasion de prouver ce dont je suis capable | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ c'est vraiment un domaine qui me passionne, où j'ai envie d'en apprendre davantage | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ ce sont les études où j'ai le plus de chance de réussir | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

3. Je suis tout à fait certain(e) de mon choix d'étude

Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord
----------------------	--	--	--	--	----------------------

4. Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais la même chose l'an prochain

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

BUTS

1. Dans quelle mesure les choses suivantes sont-elles importantes pour toi ?

- | | Pas du tout important | | | | Très important |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ○ Ne pas abandonner mes études | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ Etre apprécié(e) par mes amis | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ Eviter d'être au chômage | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ Ne pas gâcher ma vie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ○ Arriver à une certaine aisance financière | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

☐	Eviter que ma famille ait honte de moi	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Profiter au maximum de la vie	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Ne pas tomber dans la pauvreté	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Ne pas être rejeté(e) par mes amis	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Avoir un emploi	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Faire que ma famille soit fière de moi	☐	☐	☐	☐	☐
☐	Obtenir un diplôme universitaire	☐	☐	☐	☐	☐

		Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
SOUTIEN DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL						
1.	Ma famille approuve et soutient mon choix d'étude	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Si je rate une année, mes parents n'accepteront pas de poursuivre leur soutien financier	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Ma famille accorde beaucoup d'importance aux résultats que j'obtiendrai dans mes études	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Mon réseau d'amis approuve et soutient mon choix d'études	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Mon réseau d'amis accorde beaucoup d'importances aux résultats que j'obtiendrai dans ces études	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Ma famille est soucieuse de la manière dont se déroulent mes études	☐	☐	☐	☐	☐
ENGAGEMENTS EXTERNES						
1.	Actuellement, j'effectue un travail rémunéré	☐	Oui	☐	Non	
2.	J'ai besoin de ce travail pour financer mes études	☐	Oui	☐	Non	
3.	L'année passée, j'ai été impliqué(e) dans : (plusieurs réponses possibles)					
☐	le monde associatif (asbl, Croix Rouge, Greenpeace...)	☐	Oui	☐	Non	
☐	le monde sportif (clubs de sport, cours, ...)	☐	Oui	☐	Non	
☐	des activités artistiques (danse, musique, théâtre...)	☐	Oui	☐	Non	
☐	autre activité	☐	Oui	☐	Non	

Questionnaire Temps 2 (Novembre 2005)

Université Catholique de Louvain 	Nom/Prénom : Matricule : Dans quel baccalauréat es-tu inscrit ?
---	--

Numéro matricule (verticalement, un chiffre par ligne)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒

Ce questionnaire contient des questions relatives à tes études depuis que tu es arrivé(e) à Louvain-la-Neuve. Il aborde des aspects liés à ta vie d'étudiant à Louvain-la-Neuve, dans ta faculté et sur le site universitaire.

Merci de répondre en cochant la case qui te semble la plus appropriée.

1. DANS MON PROGRAMME ...

a) Les questions qui suivent concernent les dispositifs obligatoires de ton programme (cours, TP ...). Le terme « enseignants » est à prendre au sens large de toutes les personnes qui interviennent dans ces enseignements obligatoires (professeurs, assistants, tuteurs, etc.).

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5
1. les enseignants nous font comprendre que seuls quelques étudiants auront la possibilité d'avoir de bons résultats.	☐	☐	☐	☐	☐
2. le système d'évaluation en vigueur (examens, interrogations, etc.) est expliqué de manière claire et précise.	☐	☐	☐	☐	☐
3. les enseignants prennent le temps de discuter de l'organisation de leurs cours avec nous.	☐	☐	☐	☐	☐
4. on nous présente une grande variété d'applications par rapport à la matière.	☐	☐	☐	☐	☐
5. les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
6. les enseignants aident plus certains étudiants que d'autres.	☐	☐	☐	☐	☐
7. les enseignements s'appuient sur des analyses de cas pratiques.	☐	☐	☐	☐	☐

8. chaque étudiant peut réussir s'il fait les efforts nécessaires.	☐	☐	☐	☐	☐
9. les travaux à réaliser sont tellement accaparants qu'il est difficile de trouver du temps pour des lectures personnelles liées à la matière.	☐	☐	☐	☐	☐
10. les enseignants nous encouragent à leur soumettre des suggestions concernant les méthodes d'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐
11. les enseignants prennent en considération nos suggestions.	☐	☐	☐	☐	☐
12. on nous encourage à entrer en compétition pour des points.	☐	☐	☐	☐	☐
13. les enseignants nous aident à mieux comprendre ce que sont les compétences professionnelles attendues.	☐	☐	☐	☐	☐
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
14. les enseignants nous informent régulièrement de nos progrès.	☐	☐	☐	☐	☐
15. les enseignants nous encouragent à apprendre de nos erreurs.	☐	☐	☐	☐	☐
16. les enseignants prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'ils enseignent.	☐	☐	☐	☐	☐
17. les enseignements abordent trop de sujets à la fois.	☐	☐	☐	☐	☐
18. les enseignants nous donnent des indices pour nous aider à faire des liens entre différents cours.	☐	☐	☐	☐	☐
19. les enseignants utilisent des exemples concrets pour expliquer les concepts.	☐	☐	☐	☐	☐
20. le contenu des examens ou des interrogations est cohérent par rapport aux objectifs des enseignements.	☐	☐	☐	☐	☐
21. les enseignants favorisent surtout les étudiants qui réussissent bien.	☐	☐	☐	☐	☐
22. les enseignants s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.	☐	☐	☐	☐	☐
23. les enseignants montrent qu'ils nous font confiance.	☐	☐	☐	☐	☐
24. les enseignants sont attentifs à nos besoins.	☐	☐	☐	☐	☐
25. les différentes activités (exercices, TP, cours) sont bien articulées entre elles.	☐	☐	☐	☐	☐
26. les enseignants comparent ouvertement les étudiants entre eux.	☐	☐	☐	☐	☐
27. j'ai l'impression que les notes que l'on obtient reflètent bien le niveau de maîtrise des étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
28. j'ai l'impression que les notes que l'on obtient correspondent bien à l'investissement fourni par les étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
29. la quantité de travail qui nous est demandée ne nous laisse pas de temps libre.	☐	☐	☐	☐	☐
30. les enseignants nous donnent l'occasion de poser des questions.	☐	☐	☐	☐	☐
31. les enseignants nous montrent les applications pratiques possibles de notre formation.	☐	☐	☐	☐	☐
32. les enseignants expliquent clairement ce qu'ils attendent des étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐

b) Indique pour les affirmations suivantes, le degré de fréquence qui correspond à ton choix.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
	1	2	3	4	5
1. Je participe aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je participe aux Travaux Pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos,...	☐	☐	☐	☐	☐
3. Durant le week-end, je travaille en moyenne pour mes cours...	0h	moins de 2h	de 2h à 4h	de 4h à 6h	plus de 6h
	☐	☐	☐	☐	☐
4. Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (cours, TP...), je travaille en moyenne pour mes cours...	0h	moins d'1 h	de 1h à 2h	de 2h à 3h	plus de 3h
	☐	☐	☐	☐	☐

c) Différents dispositifs d'accompagnement (individuels et collectifs) sont proposés à titre facultatif par les facultés pour assurer l'accompagnement des étudiants de première année.

1. Dans ma faculté, les dispositifs d'accompagnement suivants sont organisés :

(Plusieurs réponses sont possibles)

☐ Conseiller(s) aux études	☐	oui	☐	non
☐ Monitorats	☐	oui	☐	non
☐ Ateliers sur l'organisation et les méthodes de travail	☐	oui	☐	non
☐ Autre (activité d'encadrement complémentaire (MED), ateliers sur la langue française...) :	☐	oui	☐	non

2. Concernant le conseiller aux études de mon programme :

☐ Je connais le nom du conseiller aux études de mon programme.	☐	oui	☐	non
---	--------------------------	-----	--------------------------	-----

	Jamais	Une fois	Deux fois	Trois fois	Plus de trois fois
☐ J'ai déjà rencontré ce conseiller aux études.	☐	☐	☐	☐	☐

Si tu as rencontré au moins une fois le conseiller aux études, réponds aux questions suivantes :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐ Je suis satisfait(e) de ces rencontres.	☐	☐	☐	☐	☐
☐ Mon conseiller m'apporte une aide utile dans la poursuite de mes études.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Pour les dispositifs d'accompagnement collectifs qui sont proposés dans ta faculté, peux-tu indiquer, sur une échelle à cinq points, dans quelle mesure :

- tu y participes (degré de participation) ?
- tu en es satisfait(e) (degré de satisfaction) ?
- tu trouves ce dispositif utile dans la poursuite de tes études (degré d'utilité) ?

Degré de participation	Aucune séance				Toutes les séances
	1	2	3	4	5
Monitorat	☐	☐	☐	☐	☐
Ateliers sur l'organisation et les méthodes de travail	☐	☐	☐	☐	☐
Autre (activité d'encadrement complémentaire (MED), ateliers sur la langue française...) : _____	☐	☐	☐	☐	☐

Degré de satisfaction	Pas du tout satisfait				Tout à fait satisfait
Monitorat	☐	☐	☐	☐	☐
Ateliers sur l'organisation et les méthodes de travail	☐	☐	☐	☐	☐
Autre (activité d'encadrement complémentaire (MED), ateliers sur la langue française...) : _____	☐	☐	☐	☐	☐

Degré d'utilité	Pas du tout utile				Tout à fait utile
Monitorat	☐	☐	☐	☐	☐
Ateliers sur l'organisation et les méthodes de travail	☐	☐	☐	☐	☐
Autre (activité d'encadrement complémentaire (MED), ateliers sur la langue française...) : _____	☐	☐	☐	☐	☐

2. INTEGRATION DANS MA FACULTE

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5
1. Je trouve que les activités d'encadrement et d'accompagnement proposées sont importantes.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je trouve les travaux pratiques de début d'année importants.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Jusqu'à présent, je comprends bien le contenu des cours.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Le contenu des matières n'est pas aussi intéressant que ce que j'imaginai.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Le contenu des matières est plus facile que ce que je pensais.	☐	☐	☐	☐	☐
6. La quantité de matière à maîtriser est plus importante que ce que je pensais.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Le contenu des matières est plus théorique que ce que j'avais imaginé.	☐	☐	☐	☐	☐
8. De manière générale, j'éprouve du plaisir dans mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Avec deux mois de recul, je suis satisfait(e) de mon choix.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Si j'avais su au début de l'année ce que je sais maintenant, j'aurais fait un autre choix d'études.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Même si je ne réussis pas cette année, je recommencerais les mêmes études.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ma motivation à étudier a été influencée par le fait que plusieurs de mes amis ont arrêté leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Si je devais recommencer des études supérieures, je referais le même choix.	☐	☐	☐	☐	☐

14. J'ai déjà pensé à changer d'institution d'enseignement.	☐	Oui	☐	Non
15. J'aimerais changer d'études.	☐	Oui	☐	Non
16. J'ai déjà pensé à abandonner mes études (ne fût-ce que provisoirement) ...	☐	Oui	☐	Non
17. J'ai envisagé, à un moment donné, de me réorienter.	☐	Oui	☐	Non

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
3. INTEGRATION SOCIALE	1	2	3	4	5

1. Je sais que je peux compter sur certain(e)s étudiant(e)s pour m'aider.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je sens que les autres étudiants m'acceptent comme je suis.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je me sens exclu(e) par certain(e)s étudiant(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Nous nous entraignons entre étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je me sens souvent seul(e) aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Les enseignants favorisent un bon climat entre les étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mes relations avec les autres étudiant(e)s se déroulent dans un climat de confiance.	☐	☐	☐	☐	☐
8. A ce moment, plusieurs des étudiants de mon cours ont déjà arrêté leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
9. La vie estudiantine est au moins aussi importante que l'étude.	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
3. INTEGRATION SOCIALE (suite)					
10. Je trouve important de ne pas être occupé uniquement par ses études, il doit rester du temps pour faire d'autres choses.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Mes meilleurs amis pensent que ce que j'étudie pour le moment me correspond bien.	☐	☐	☐	☐	☐
12. A ce moment, plusieurs de mes amis ont déjà arrêté leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
13. J'ai déjà fait beaucoup de connaissances sur le site de Louvain-la-Neuve.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Je me sens isolé(e) sur ce site universitaire.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Je passe la majeure partie de mon temps libre avec des amis que je connaissais avant mes études universitaires.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Depuis que je suis à l'UCL, le nombre de personnes que je peux compter en plus dans mon cercle d'amis est de :	0 ☐	1 ☐	2 ☐	3 ☐	+ de 3 ☐
17. J'ai fait mon baptême.	☐ Oui ☐ Non				
18. Actuellement, je suis impliqué(e) dans :					
○ le mouvement étudiant (AGL)	☐ Oui ☐ Non				
○ comme délégué étudiant dans certains cours	☐ Oui ☐ Non				
○ le cercle de ma faculté	☐ Oui ☐ Non				
○ une régionale	☐ Oui ☐ Non				

○ un Kot à Projet	☐ Oui ☐ Non
19. En dehors de l'université, je suis également impliqué(e) dans :	
○ le monde associatif (asbl, ex.Croix Rouge, Green Peace, Amnesty, ...)	☐ Oui ☐ Non
○ le monde sportif (clubs de sport, cours, ...)	☐ Oui ☐ Non
○ un mouvement de jeunesse	☐ Oui ☐ Non
○ un travail rémunéré	☐ Oui ☐ Non
○ une autre activité	☐ Oui ☐ Non

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
4. OPINIONS SUR L'UCL					
1. Je trouve que l'enseignement à l'UCL est de bonne qualité.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je pense que l'université dans laquelle je suis me convient parfaitement.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je suis très satisfait(e) d'être à l'UCL.	☐	☐	☐	☐	☐
4. J'aimerais effectuer le reste de mes études à l'UCL.	☐	☐	☐	☐	☐
5. J'ai un fort sentiment d'appartenance à l'UCL.	☐	☐	☐	☐	☐
6. A l'UCL, je sens qu'on se soucie de moi en tant que personne.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je m'en voudrais si je quittais maintenant l'UCL.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Cela impliquerait trop de changements si je décidais maintenant d'arrêter mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
9. J'ai le sentiment que je n'ai pas assez de possibilités pour reconsidérer mon choix d'études.	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Mitigé(e)	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5
5. OPINIONS SUR MES ETUDES					
1. Mes études secondaires m'ont suffisamment préparé(e) pour mes études à l'UCL.	☐	☐	☐	☐	☐
2. La méthode d'étude que j'utilise jusqu'à présent n'est pas encore la bonne.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Jusqu'à présent, je m'en suis bien sorti(e) pour tous les travaux, préparations,...	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je suis très intéressé(e) par le contenu des cours.	☐	☐	☐	☐	☐
5. La quantité de temps que je consacre à travailler les différents cours m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Je m'investis dans les cours parce qu'ils me seront utiles pour mon métier.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Il est important pour moi d'obtenir une bonne note aux examens.	☐	☐	☐	☐	☐
8. La manière dont les cours sont donnés est ennuyeuse.	☐	☐	☐	☐	☐

9.	Je me demande souvent si le temps et l'énergie que je consacre aux cours en valent la peine.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de réussir mon année.	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Je pense que je pourrai utiliser ultérieurement ce que j'apprends dans les cours que je suis actuellement.	☐	☐	☐	☐	☐
12.	La manière dont les cours sont donnés stimule l'intérêt pour la matière enseignée.	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Le risque d'échouer me fait peur.	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Les cours me semblent inutiles par rapport à ce que je veux faire par la suite.	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Je dois me forcer pour rester attentif(ve) aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Pour moi, échouer serait très grave.	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Je pense que la quantité d'effort nécessaire pour réussir mon année en vaut la peine.	☐	☐	☐	☐	☐
18.	J'apprécie peu les matières de mon programme.	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Comprendre la matière des cours est très important pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Le temps passe vite quand je participe aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
21.	J'accorde de l'importance au fait de bien réussir mon année.	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre les matières de mon programme.	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Je trouve que le travail qui m'est demandé dans les différents cours est très difficile.	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Il est important pour moi d'apprendre les matières de mon programme.	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Je trouve que la participation aux cours est intéressante.	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Les cours demandent un investissement important en temps et énergie par rapport à ce qu'ils m'apportent.	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Il est nécessaire de travailler tous les jours pour réussir.	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Pour réussir cette année académique, je devrai beaucoup travailler.	☐	☐	☐	☐	☐

6. LA SUITE DE TON ANNEE...

1. A la session de janvier, j'ai l'intention de :
(coche une seule case)

- | | | |
|-----------------------|---|--------------------------|
| ☐ | présenter tous les examens du premier quadri. | ☐ |
| ☐ | ne présenter que quelques examens. | ☐ |
| ☐ | ne présenter aucun examen. | ☐ |

2. Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique ? (coche une seule case)

- | | | |
|-----------------------|---|--------------------------|
| ☐ | Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique. | ☐ |
| ☐ | Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique. | ☐ |
| ☐ | Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas. | ☐ |
| ☐ | Je crains de ne pas réussir cette année académique. | ☐ |
| ☐ | Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique. | ☐ |

7. DANS LE CADRE DE MES ETUDES ...

1. Je connais les services suivants de l'UCL

- | | | | | | |
|-----------------------|---|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
| ☐ | le point de repère. | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ☐ | le service d'aide sociale. | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ☐ | le service d'aide psychologique, psychopédagogique et de réorientation. | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ☐ | le service de santé. | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ☐ | le service des sports. | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ☐ | le service des jobs. | ☐ | Oui | ☐ | Non |
| ☐ | le Centre d'Information et d'Orientation (CIO). | ☐ | Oui | ☐ | Non |

2. Je connais les assistants des cours de mon programme. ☐ Oui ☐ Non

Un tout grand merci pour ta collaboration !

Si tu acceptes d'être recontacté à propos de cette enquête, tu peux indiquer ici tes coordonnées :

Adresse :

GSM ou tél. :

Courriel :

Tu pourras trouver une série d'informations sur cette recherche à l'adresse suivante :

<http://www.icampus.ucl.ac.be/enquêteBAC1/>

Étude 1 : Les échelles de mesure

Passé scolaire

Une question relative au pourcentage obtenu en dernière année du secondaire : *Quel était ton pourcentage de points obtenu en dernière année du secondaire ?*

Réponses possibles : entre 60% et 70% - entre 70% et 80% - entre 80% et 90% - plus de 90%

Résidence universitaire

Une question relative au lieu de résidence a été posée aux étudiants.
Est-ce que vous vivez sur le campus (oui - 1 ou non – 2).

Le sentiment d'efficacité personnelle académique

1. *Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours.*
2. *Je pense que je serai capable de gérer mon temps.*
3. *Je pense que je serai capable de faire face aux exigences universitaires.*
4. *Je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie estudiantine.*
5. *J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.*
6. *Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.*
7. *Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.*
8. *Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.*
9. *Par rapport aux autres étudiant(e)s de mon auditoire, je pense avoir plus de facilités.*
10. *Je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).*
11. *Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique (une seule réponse possible) :*
 - a) *Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique*
 - b) *Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique*
 - c) *Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas*
 - d) *Je crains de ne pas réussir cette année académique*

e) Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique

L'engagement envers un but

- L'engagement envers l'institution (T1)

Grade visé pour l'année académique (septembre)

(1 = satisfaction, 2 = distinction, 3 = grande distinction, 4 = la plus grande distinction »).

- L'engagement envers l'institution (T2)

- 1. Il est important pour moi d'obtenir une bonne note aux examens.*
- 2. J'accorde de l'importance au fait de bien réussir mon année.*
- 3. Il est important pour moi d'apprendre les matières de mon programme.*

L'engagement envers l'institution

- L'engagement envers l'institution (T1)

- 1. UCL vise la préparation pour le métier avec un accent mis sur le développement des connaissances et des valeurs.*
- 2. UCL est une institution d'enseignement général visant l'épanouissement personnel et le développement de la créativité de ses étudiants.*
- 3. UCL s'adapte au niveau de l'étudiant moyen pour lui permettre d'avoir des chances appréciables de réussite.*
- 4. UCL fournit un accompagnement suffisant.*
- 5. UCL fournit un ensemble de services aux étudiants.*

- L'engagement envers l'institution (T2)

- 1. Je pense que l'université dans laquelle je suis me convient parfaitement.*
- 2. Je suis très satisfait d'être à l'UCL.*
- 3. J'aimerais effectuer le reste de mes études à l'UCL.*
- 4. J'ai un fort sentiment d'appartenance à l'UCL.*

L'intégration sociale

- 1. Je sens que les autres étudiants m'acceptent comme je suis.*
- 2. Nous nous entraïdons entre étudiants.*
- 3. Je me sens souvent seul(e) au cours.*
- 4. Mes relations avec les autres étudiants se déroulent dans un climat de confiance.*

5. *J'ai déjà fait beaucoup de connaissances sur le site de l'université.*
6. *Je me sens isolé(e) sur ce site universitaire.*

L'intégration académique

1. *Les enseignants prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'il enseignement.*
2. *Les enseignants s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.*
3. *Les enseignants montrent qu'il nous font confiance.*
4. *Les enseignants sont attentifs à nos besoins.*
5. *Les enseignants favorisent un bon climat entre les étudiants.*
6. *La manière dont les cours sont donnés stimule l'intérêt pour la matière enseignée.*
7. *De manière générale, j'éprouve du plaisir dans mes études.*
8. *Jusqu'à maintenant, je m'en suis bien sorti(e) pour tous les travaux, préparations.*
9. *Jusqu'à présent je comprends bien le contenu des cours.*
10. *Je suis très intéressé(e) par le contenu des cours.*

L'intention de persévérance

1. *Si j'avais su au début de l'année ce que je sais maintenant, j'aurais fait un autre choix d'études (item inversé).*
2. *Si je devais recommencer des études supérieures, je referais le même choix.*
3. *J'ai envisagé à un moment donné de me réorienter (item inversé).*
4. *Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais les mêmes études.*
5. *J'ai déjà pensé à changer d'institution d'enseignement (item inversé).*
6. *J'ai déjà pensé à abandonner mes études (ne fut-ce que provisoirement) (item inversé).*

ANNEXE 3

Questionnaires de l'étude 3 et échelles de mesure des variables

Questionnaire Temps 1 (Septembre 2006)

 Université Catholique de Louvain  	Nom/Prénom : Matricule : Dans quel baccalauréat es-tu inscrit(e) ?
---	--

Je suis étudiant(e) : de l'UCL ☒ des FUCaM ☐

Numéro matricule (verticalement, un chiffre par ligne)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1. INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Sexe	F ☐	M ☐	
2. Age	17 ☐	18 ☐	19 ☐ 20 ☐ + de 20 ☐
3. Quel est le diplôme <u>le plus élevé</u>			de ton père de ta mère
○ enseignement primaire	☐	☐	
○ enseignement secondaire inférieur	☐	☐	
○ enseignement secondaire supérieur	☐	☐	
○ enseignement supérieur non universitaire	☐	☐	
○ enseignement universitaire	☐	☐	
○ je ne sais pas	☐	☐	
4. Durant la semaine, j'habite en kot.	☐	Oui	☐ Non
5. J'ai des frères et sœurs qui font également des études supérieures.	☐	Oui	☐ Non
6. J'ai des frères et sœurs qui étudient aussi à l'UCL.	☐	Oui	☐ Non

7.	De combien de personnes as-tu déjà fait connaissance à l'Université ?	0	1	2	3	+ de 3
		☐	☐	☐	☐	☐

8. Durant les deux dernières années du secondaire, vivais-tu :

☐ dans ta famille ☐ à l'internat ☐ autre

9.	A quelle fréquence fais-tu chacune de ces activités :	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
	○ visiter un musée ou une exposition	☐	☐	☐	☐	☐
	○ assister à un concert	☐	☐	☐	☐	☐
	○ sortir en discothèque	☐	☐	☐	☐	☐
	○ emprunter des livres en bibliothèque	☐	☐	☐	☐	☐
	○ assister à une pièce de théâtre	☐	☐	☐	☐	☐
	○ aller en vacances à l'étranger	☐	☐	☐	☐	☐
	○ partir aux sports d'hiver	☐	☐	☐	☐	☐

10.	A quelle fréquence tes parents	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
	○ discutent-ils avec toi de sujets politiques ou sociaux ?	☐	☐	☐	☐	☐
	○ discutent-ils avec toi de livres, films ou programmes de télévision ?	☐	☐	☐	☐	☐
	○ écoutent-ils de la musique avec toi ?	☐	☐	☐	☐	☐
	○ discutent-ils avec toi de comment se passent tes études ?	☐	☐	☐	☐	☐
	○ partagent-ils le moment du repas avec toi ?	☐	☐	☐	☐	☐
	○ passent-ils du temps juste à parler avec toi ?	☐	☐	☐	☐	☐

11. A la maison, disposes-tu

	○ d'une chambre personnelle ?	☐	Oui	☐	Non
	○ d'un ordinateur ?	☐	Oui	☐	Non
	○ d'un lien à Internet ?	☐	Oui	☐	Non
	○ d'un dictionnaire ?	☐	Oui	☐	Non
	○ d'une pièce calme pour étudier ?	☐	Oui	☐	Non

12. A la maison, combien y a-t-il de

		0	1	2	Plus de 2
	○ télévision ?	☐	☐	☐	☐
	○ ordinateur ?	☐	☐	☐	☐
	○ voiture ?	☐	☐	☐	☐

13. A la maison, y a-t-il

	○ des livres de littérature ?	☐	Oui	☐	Non
	○ des livres de poésie ?	☐	Oui	☐	Non
	○ des objets d'art (ex : peinture, sculpture) ?	☐	Oui	☐	Non
	○ des instruments de musique ?	☐	Oui	☐	Non

14. Je me sens à l'aise

	Pas du tout	Tout à fait
--	-------------	-------------

☐	pour trouver des informations sur Internet.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	pour écrire une lettre sur ordinateur.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	pour passer un test sur ordinateur.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	pour dessiner ou faire des graphiques sur ordinateur.	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Combien de livres as-tu lu dans les dix derniers mois – en excluant les lectures scolaires obligatoires ?	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ Plus de 2	
16.	Le français est-il ta langue maternelle ?	☐	Oui	☐	Non	
17.	Le français est-il la langue parlée en général à la maison ?	☐	Oui	☐	Non	
18.	J'ai fait au moins une partie de mes études en langue française.	☐	Oui	☐	Non	
19.	Combien d'autres langues que la langue française maîtrises-tu ?	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ Plus de 2	
20.	As-tu eu l'occasion d'effectuer des séjours linguistiques avant ton entrée à l'Université ?	☐	Oui	☐	Non	
21.	Combien de fois as-tu doublé durant tes études (primaire et secondaire) ?	Jamais	1 fois	2 fois	+ de 2 fois	
		☐	☐	☐	☐	
22.	Quel était ton pourcentage de points obtenu en dernière année du secondaire ?					
		☐ entre 60% et 70%	☐ entre 70% et 80%	☐ entre 80% et 90%	☐ plus de 90%	
23.	Par rapport aux autres élèves de ma classe de sixième secondaire, j'étais, en termes de résultats scolaires, un élève					
		☐ excellent	☐ très bon	☐ bon	☐ moyen	☐ plutôt faible

24. L'année dernière (*plusieurs réponses possibles*) :

☐	j'étais en dernière année du secondaire.	☐
☐	je réalisais un séjour à l'étranger.	☐
☐	je travaillais.	☐
☐	j'étais étudiant(e) dans le supérieur (Université, hautes écoles).	☐
☐	autre	☐

2. EN SECONDAIRE ...

Si j'ai réussi en secondaire, c'est parce que ...

	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5
... je suis intelligent(e).	☐	☐	☐	☐	☐
... j'aimais bien les matières vues.	☐	☐	☐	☐	☐
... les enseignants expliquaient bien les matières.	☐	☐	☐	☐	☐
... les enseignants étaient intéressants.	☐	☐	☐	☐	☐
... j'avais une bonne méthode de travail.	☐	☐	☐	☐	☐
... j'ai beaucoup travaillé pour avoir ces résultats.	☐	☐	☐	☐	☐
... j'ai reçu de l'aide de mes amis.	☐	☐	☐	☐	☐
... j'ai eu de la chance aux examens.	☐	☐	☐	☐	☐
... la matière n'était pas difficile.	☐	☐	☐	☐	☐

... je me suis suffisamment engagé(e).	☐	☐	☐	☐	☐
... j'ai passé suffisamment de temps à étudier.	☐	☐	☐	☐	☐
... je comprenais les matières.	☐	☐	☐	☐	☐
... j'étais suffisamment attentif(ve) pendant les cours.	☐	☐	☐	☐	☐
... je trouvais les matières utiles pour plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
... les enseignants évaluaient de manière subjective (à mon avantage).	☐	☐	☐	☐	☐
... j'étais doué(e) pour réussir les matières importantes.	☐	☐	☐	☐	☐
... les enseignants m'ont soutenu(e).	☐	☐	☐	☐	☐

3. A L'UNIVERSITE, ...

	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
3. A L'UNIVERSITE, ...					
1. Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je pense que je serai capable de gérer mon temps.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je pense que je serai capable de faire face aux exigences universitaires.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie estudiantine.	☐	☐	☐	☐	☐
5. J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.	☐	☐	☐	☐	☐
6. J'ai confiance en ma capacité à me faire de nouvelles connaissances.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Peu important les efforts que je fais, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Par rapport aux autres étudiants de mon auditoire, je pense avoir plus de facilités.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).	☐	☐	☐	☐	☐
13. Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique (coche une seule case) ?					
o Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique.	☐				
o Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique.	☐				
o Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas.	☐				
o Je crains de ne pas réussir cette année académique.	☐				
o Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique.	☐				
14. Quel grade te fixes-tu comme objectif pour la fin de l'année (coche une seule case) ?					
o Aucun grade	☐				
o Satisfaction (notes entre 12/20 et 14/20)	☐				
o Distinction (notes entre 14/20 et 16/20)	☐				
o Grande Distinction (notes entre 16/20 et 18/20)	☐				
o La Plus Grande Distinction (notes supérieures à 18/20)	☐				

4. BUTS

Dans quelle mesure les points suivants sont-ils importants pour toi ?

	Pas du tout important	..	..	..	Très important
1. Avoir des ami(e)s sur lequel(le)s je peux compter	☐	☐	☐	☐	☐
2. Réussir financièrement	☐	☐	☐	☐	☐
3. Combattre l'injustice	☐	☐	☐	☐	☐
4. Être à la mode, dans le vent	☐	☐	☐	☐	☐
5. Occuper les emplois les plus réputés	☐	☐	☐	☐	☐
6. Avoir de bon(ne)s ami(e)s avec qui je peux parler de choses personnelles	☐	☐	☐	☐	☐
7. Être un leader ou un dirigeant	☐	☐	☐	☐	☐
8. Avoir une apparence physique attirante	☐	☐	☐	☐	☐
9. Travailler à l'amélioration de la société	☐	☐	☐	☐	☐
10. Comprendre les personnes avec qui je vis	☐	☐	☐	☐	☐
11. Avoir un travail qui paye bien	☐	☐	☐	☐	☐
12. Apprendre à mieux me connaître et à m'accepter tel(le) que je suis	☐	☐	☐	☐	☐
13. Etre admiré(e) pour mon succès	☐	☐	☐	☐	☐
14. Aider d'autres personnes à avoir une vie meilleure	☐	☐	☐	☐	☐
15. Gagner suffisamment d'argent pour pouvoir m'acheter ce qu'il y a de meilleur	☐	☐	☐	☐	☐
16. Etre utile aux autres	☐	☐	☐	☐	☐
17. Etre célèbre	☐	☐	☐	☐	☐
18. Aider des gens dans le besoin	☐	☐	☐	☐	☐
19. Avoir un statut social élevé	☐	☐	☐	☐	☐
20. Comprendre le monde qui m'entoure	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ne pas abandonner mes études	☐	☐	☐	☐	☐
22. Etre apprécié(e) par mes amis	☐	☐	☐	☐	☐
23. Eviter d'être au chômage	☐	☐	☐	☐	☐
24. Ne pas gâcher ma vie	☐	☐	☐	☐	☐
25. Arriver à une certaine aisance financière	☐	☐	☐	☐	☐
26. Eviter que ma famille ait honte de moi	☐	☐	☐	☐	☐
27. Profiter au maximum de la vie	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ne pas tomber dans la pauvreté	☐	☐	☐	☐	☐
29. Ne pas être rejeté(e) par mes amis	☐	☐	☐	☐	☐
30. Avoir un emploi	☐	☐	☐	☐	☐
31. Faire que ma famille soit fière de moi	☐	☐	☐	☐	☐
32. Obtenir un diplôme universitaire	☐	☐	☐	☐	☐

5. CHOIX DES ETUDES

1. Pour déterminer ton choix d'études, as-tu effectué les démarches suivantes ? (*attention aux nuances*)

☐	réflexion sur ton choix professionnel et les débouchés	☐	Oui	☐	Non
☐	réflexion sur les études possibles après le secondaire	☐	Oui	☐	Non
☐	prise d'informations sur les études et professions	☐	Oui	☐	Non
☐	discussion avec des professionnels de l'orientation	☐	Oui	☐	Non
☐	discussion avec des adultes de ton entourage	☐	Oui	☐	Non
☐	rencontre de professionnels du domaine	☐	Oui	☐	Non

2. Indique le degré d'importance que tu as accordé à chacun des motifs suivants pour déterminer ton choix d'études.

	Pas du tout important	..	..	..	Très important
☐	Ces études forment au métier que je souhaite exercer plus tard.	☐	☐	☐	☐
☐	Eviter certains cours que j'aurais dû suivre dans d'autres facultés.	☐	☐	☐	☐
☐	Ces études me donnent une occasion de prouver ce dont je suis capable.	☐	☐	☐	☐
☐	C'est vraiment un domaine qui me passionne, où j'ai envie d'en apprendre davantage.	☐	☐	☐	☐
☐	Ce sont les études où j'ai le plus de chance de réussir.	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout d'accord	..	..	..	Tout à fait d'accord
☐	3. Je suis tout à fait certain(e) de mon choix d'étude.	☐	☐	☐	☐
☐	4. Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais la même chose l'an prochain.	☐	☐	☐	☐

6. SOUTIEN DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

	Pas du tout d'accord	..	..	..	Tout à fait d'accord
☐	1. Ma famille approuve et soutient mon choix d'étude.	☐	☐	☐	☐
☐	2. Si je rate une année, mes parents n'accepteront pas de poursuivre leur soutien financier.	☐	☐	☐	☐
☐	3. Ma famille accorde beaucoup d'importance aux résultats que j'obtiendrai dans mes études.	☐	☐	☐	☐
☐	4. Mon réseau d'amis approuve et soutient mon choix d'études.	☐	☐	☐	☐
☐	5. Mon réseau d'amis accorde beaucoup d'importance aux résultats que j'obtiendrai dans mes études.	☐	☐	☐	☐
☐	6. Ma famille est soucieuse de la manière dont se déroulent mes études.	☐	☐	☐	☐

7. ENGAGEMENTS EXTERNES

☐	1. Actuellement, j'effectue un travail rémunéré.	☐	Oui	☐	Non
☐	2. J'ai besoin de ce travail pour financer mes études.	☐	Oui	☐	Non
☐	3. L'année passée, j'ai été impliqué(e) : (<i>plusieurs réponses possibles</i>)				
☐	o le monde associatif (asbl, Croix Rouge, Greenpeace...)	☐	Oui	☐	Non

☐	le monde sportif (fréquentation de clubs de sport, cours ...)	☐	Oui	☐	Non
☐	des activités artistiques (danse, musique, théâtre...)	☐	Oui	☐	Non
☐	d'autres activités	☐	Oui	☐	Non

8. MOTIVATION AUX ETUDES

Je poursuis des études supérieures à l'Université ...

	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
1. parce qu'avec un diplôme d'études secondaires, je ne pourrais pas me trouver un emploi assez rémunéré.	☐	☐	☐	☐	☐
2. parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	☐	☐	☐	☐	☐
3. parce que selon moi, des études post-secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	☐	☐	☐	☐	☐
4. pour le plaisir de discuter mes idées avec les autres.	☐	☐	☐	☐	☐
5. je ne sais pas pourquoi : j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
6. pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
7. pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que l'enseignement secondaire.	☐	☐	☐	☐	☐
8. pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
9. pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	☐	☐	☐	☐	☐
10. parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.	☐	☐	☐	☐	☐
11. pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants.	☐	☐	☐	☐	☐
12. j'ai déjà eu de bonnes raisons pour faire des études, mais maintenant je me demande si je devrais les poursuivre.	☐	☐	☐	☐	☐
13. pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
14. parce que le fait de réussir mes études me permet de me sentir important(e) à mes propres yeux.	☐	☐	☐	☐	☐
15. parce que je veux pouvoir avoir "la belle vie" plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
16. pour le plaisir d'en savoir davantage sur les matières qui m'attirent.	☐	☐	☐	☐	☐
17. parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation professionnelle.	☐	☐	☐	☐	☐
18. pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé(e) par ce que certains auteurs ont écrit.	☐	☐	☐	☐	☐
19. je ne parviens pas à voir pourquoi je poursuis des études et franchement cela m'importe peu.	☐	☐	☐	☐	☐
20. pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	☐	☐	☐	☐	☐
21. pour me prouver que je suis une personne intelligente.	☐	☐	☐	☐	☐
22. pour avoir un meilleur salaire plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
23. parce que mes études me permettent de continuer à apprendre une foule de choses qui m'intéressent.	☐	☐	☐	☐	☐
24. parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence sur le marché du travail.	☐	☐	☐	☐	☐

25.	parce que j'aime « prendre mon pied » en lisant sur différents sujets intéressants.	☐	☐	☐	☐	☐
26.	je ne le sais pas : je ne parviens pas à comprendre pourquoi je poursuis des études.	☐	☐	☐	☐	☐
27.	parce que mes études me permettent d'éprouver de la satisfaction personnelle dans ma recherche d'excellence.	☐	☐	☐	☐	☐
28.	parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	☐	☐	☐	☐	☐

9. PAR RAPPORT A L'UNIVERSITE

	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
1. Je crois que l'UCL, en tant qu'institution d'enseignement,					
○ vise la préparation pour le métier avec un accent mis sur le développement de connaissances et de valeurs.	☐	☐	☐	☐	☐
○ est une institution d'enseignement visant l'épanouissement personnel et le développement de la créativité de ses étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
○ s'adapte au niveau de l'étudiant « moyen » pour lui permettre d'avoir des chances appréciables de réussite.	☐	☐	☐	☐	☐
○ est une institution qui se concentre sur la production et la transmission des connaissances.	☐	☐	☐	☐	☐
○ fixe des critères élevés de réussite et fonctionne comme un outil/mécanisme de sélection.	☐	☐	☐	☐	☐
○ fournit un encadrement suffisant.	☐	☐	☐	☐	☐
○ fournit un ensemble de services aux étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je m'attends à ce que les autres étudiant(e)s pensent comme moi.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je m'attends à entrer en contact avec d'autres étudiant(e)s très rapidement.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je pense pouvoir trouver du soutien auprès des autres étudiant(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je m'attends à rencontrer à l'Université des personnes intéressantes.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Je m'attends à ce que le contenu des cours soit intéressant.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je m'attends à ce que les assistants aient suffisamment de temps à me consacrer pour me soutenir et m'accompagner/guider.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Je m'attends à ce que les assistants suivent mes progrès comme étudiant(e).	☐	☐	☐	☐	☐
9. Je m'attends à ce que les assistants soient disponibles ou se rendent disponibles si j'ai besoin d'eux.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Je m'attends à ce que le contenu des cours soit assez théorique tout en étant nécessaire.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Je m'attends à ce que les professeurs soient disponibles ou se rendent disponibles si j'ai besoin d'eux.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Je m'attends à ce que les cours théoriques soient assez lourds mais me fournissent de bonnes bases pour les cours pratiques et les stages.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Je m'attends à ce que les professeurs soient intéressés par mes questions et réflexions sur leurs cours.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Je m'attends à ce que l'on me laisse comme étudiant(e) l'espace nécessaire pour trouver mon propre chemin.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Je m'attends à obtenir de l'aide et du soutien des autres étudiant(e)s de mon cours, si c'est ce que je souhaite.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Je m'attends à ce que les professeurs aient peu de temps à consacrer individuellement aux étudiant(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐

10. TES PERSPECTIVES

Tu viens de commencer ta première année de baccalauréat dans la filière d'études que tu as choisie (médecine, sciences pharmaceutiques, sciences de l'ingénieur, sciences informatiques ...). Plusieurs métiers te seront accessibles à la fin de ces études, grâce au diplôme que tu auras obtenu. Les propositions ci-dessous concernent le choix de ton futur métier parmi ces différents métiers qui te seront accessibles.

	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
1. J'ai choisi définitivement mon futur métier.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je me représente le métier que j'aimerais exercer plus tard de manière très précise, très concrète.	☐	☐	☐	☐	☐

Questionnaire Temps 2 (Novembre 2006)

Université Catholique de Louvain   	Nom/Prénom : Matricule : Dans quel baccalauréat es-tu inscrit(e) ?
---	---

Numéro matricule (verticalement, un chiffre par ligne)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒

Ce questionnaire contient des questions relatives à tes études depuis que tu es arrivé(e) à Louvain-la-Neuve. Il aborde des aspects liés à ta vie d'étudiant(e) à Louvain-la-Neuve, dans ta faculté et sur le site universitaire. Merci de répondre en cochant la case qui te semble la plus appropriée.

1. DANS MON PROGRAMME ...

a) Les questions qui suivent concernent les dispositifs obligatoires de ton programme (cours, TP ...). Le terme « enseignants » est à prendre au sens large de toutes les personnes qui interviennent dans ces enseignements obligatoires (professeurs, assistants, tuteurs, etc.).

	Pas du tout d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
1. les enseignants nous font comprendre que seuls quelques étudiants auront la possibilité d'avoir de bons résultats.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2. le système d'évaluation en vigueur (examens, interrogations, etc.) est expliqué de manière claire et précise.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3. les enseignants prennent le temps de discuter de l'organisation de leurs cours avec nous.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4. les enseignants nous présentent une grande variété d'applications par rapport à la matière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5. les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6. les enseignants aident plus certains étudiants que d'autres.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7. les enseignants s'appuient sur des analyses de cas pratiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8. chaque étudiant peut réussir s'il fait les efforts nécessaires.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9. les travaux à réaliser sont tellement accaparants qu'il est difficile de trouver du temps pour des lectures personnelles liées à la matière.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10. les enseignants nous encouragent à leur soumettre des suggestions concernant leurs méthodes d'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

11. les enseignants prennent en considération nos suggestions.	☐	☐	☐	☐	☐
12. les enseignants nous encouragent à entrer en compétition pour des points.	☐	☐	☐	☐	☐
13. les enseignants nous aident à mieux comprendre ce que sont les compétences professionnelles attendues.	☐	☐	☐	☐	☐
14. les enseignants nous informent régulièrement de nos progrès.	☐	☐	☐	☐	☐
	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
15. les enseignants nous encouragent à apprendre de nos erreurs.	☐	☐	☐	☐	☐
16. les enseignants prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'ils enseignent.	☐	☐	☐	☐	☐
17. les enseignants abordent trop de sujets à la fois.	☐	☐	☐	☐	☐
18. les enseignants nous donnent des indices pour nous aider à faire des liens entre différents cours.	☐	☐	☐	☐	☐
19. les enseignants utilisent des exemples concrets pour expliquer les concepts.	☐	☐	☐	☐	☐
20. le contenu des examens ou des interrogations est cohérent par rapport aux objectifs des enseignements.	☐	☐	☐	☐	☐
21. les enseignants favorisent surtout les étudiants qui réussissent bien.	☐	☐	☐	☐	☐
22. les enseignants s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.	☐	☐	☐	☐	☐
23. les enseignants montrent qu'ils nous font confiance.	☐	☐	☐	☐	☐
24. les enseignants sont attentifs à nos besoins.	☐	☐	☐	☐	☐
25. les différentes activités (exercices, TP, cours) sont bien articulées entre elles.	☐	☐	☐	☐	☐
26. les enseignants comparent ouvertement les étudiants entre eux.	☐	☐	☐	☐	☐
27. les notes que l'on obtient reflètent bien le niveau de maîtrise des étudiant(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
28. les notes que l'on obtient correspondent bien à l'investissement fourni par les étudiant(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
29. la quantité de travail qui nous est demandée ne nous laisse pas de temps libre.	☐	☐	☐	☐	☐
30. les enseignants nous donnent l'occasion de poser des questions.	☐	☐	☐	☐	☐
31. les enseignants nous montrent les applications pratiques possibles de notre formation.	☐	☐	☐	☐	☐
32. les enseignants expliquent clairement ce qu'ils attendent des étudiant(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
33. les enseignants nous demandent de travailler en groupe.	☐	☐	☐	☐	☐
34. les enseignants nous demandent de réaliser des travaux de groupe.	☐	☐	☐	☐	☐
35. les enseignants répondent à nos questions pour résoudre nos difficultés de compréhension.	☐	☐	☐	☐	☐
36. nous pouvons facilement demander de l'aide aux enseignants.	☐	☐	☐	☐	☐
37. les cours nous aident à réfléchir sur notre avenir.	☐	☐	☐	☐	☐
38. les cours nous encouragent à nous informer par nous-mêmes sur ce que nous avons envie de faire plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
39. les cours nous aident à découvrir nos forces et nos faiblesses.	☐	☐	☐	☐	☐
40. les cours nous aident à découvrir nos envies et nos préférences.	☐	☐	☐	☐	☐
41. les enseignants nous laissent faire des choix.	☐	☐	☐	☐	☐

42. nous nous sentons compris par les enseignants.	☐	☐	☐	☐	☐
43. les enseignants font confiance en notre capacité à réussir les cours.	☐	☐	☐	☐	☐
44. les enseignants nous encouragent à poser des questions.	☐	☐	☐	☐	☐
45. les enseignants nous laissent mettre en place nos propres stratégies.	☐	☐	☐	☐	☐
46. les enseignants essaient de comprendre comment nous voyons les choses avant de nous suggérer leur manière de les voir.	☐	☐	☐	☐	☐

b) Indique pour les affirmations suivantes, le degré de fréquence qui correspond à ton choix.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Je participe aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je participe aux Travaux Pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos,...	☐	☐	☐	☐	☐
3. Durant le week-end, je travaille en moyenne pour mes cours...	0h ☐	moins de 2h ☐	de 2h à 4h ☐	de 4h à 6h ☐	plus de 6h ☐
4. Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (cours, TP...), je travaille en moyenne pour mes cours...	0h ☐	moins d'1 h ☐	de 1h à 2h ☐	de 2h à 3h ☐	plus de 3h ☐

2. INTEGRATION SOCIALE	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
1. Je sais que je peux compter sur certain(e)s étudiant(e)s de mon cours/auditoire pour m'aider.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je sens que les autres étudiant(e)s de mon cours/auditoire m'acceptent comme je suis.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je me sens exclu(e) par certain(e)s étudiant(e)s de mon auditoire.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Nous nous entraïdons entre étudiant(e)s du même bac.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je me sens souvent seul(e) aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Les enseignants favorisent un bon climat entre les étudiant(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mes relations avec les autres étudiant(e)s de mon auditoire se déroulent dans un climat de confiance.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Les relations avec les autres étudiant(e)s de mon auditoire se déroulent dans un climat de compétition	☐	☐	☐	☐	☐
9. A ce stade de l'année, plusieurs des étudiant(e)s de mon cours ont déjà arrêté leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
10. La vie estudiantine est au moins aussi importante que l'étude.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Je peux demander de l'aide aux autres étudiants de mon cours/auditoire.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Je trouve important de ne pas être occupé(e) uniquement par ses études, il doit rester du temps pour faire d'autres choses.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Mes meilleurs amis pensent que ce que j'étudie pour le moment me correspond bien.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Je me sens isolé(e) dans l'auditoire.	☐	☐	☐	☐	☐

4. INTEGRATION SOCIALE (suite)	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
15. J'ai déjà fait beaucoup de connaissances sur le campus.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Dans l'auditoire, il y a (au moins) un(e) étudiant(e) en qui j'ai confiance.	☐	☐	☐	☐	☐
17. A ce moment, plusieurs de mes amis ont déjà arrêté leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Aux cours, il y a des étudiants avec qui je me sens bien.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Je me suis fait(e) des amis sur le campus.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Je passe la majeure partie de mon temps libre avec des amis que je connaissais avant mes études universitaires.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Je me suis fait(e) des amis parmi les étudiants de mon auditoire.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Dans ma classe, personne n'aime faire les mêmes activités que moi.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Dans mon auditoire, j'ai l'impression de faire partie d'un groupe d'étudiants qui partages mes attitudes.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Dans mon auditoire, il n'y a personne qui partage mes intérêts et mes préoccupation.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Je me sens isolé(e) sur le campus.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Dans mon auditoire, il y a des gens qui prennent plaisir aux mêmes activités sociales que moi.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Dans l'auditoire, il y a des étudiants avec qui je partage mes opinions, mes idées.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Je sens que je fais partie de cette université et que j'y suis à ma place (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
29. Je rencontre autant de gens et me fais autant d'amis que je le veux à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
30. Je suis très impliqué(e) dans les activités sociales de l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
31. Je m'adapte bien à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
32. J'ai eu des échanges détendus et personnels avec des enseignants de l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
33. Je suis maintenant satisfait(e) de fréquenter cette université en particulier. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
34. J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes à l'université (ex.: étudiants, enseignants, etc.) (SACQ -F)	☐	☐	☐	☐	☐
35. Je suis satisfait(e) des activités parascolaires offertes à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
36. Je sens que j'ai suffisamment d'habilités sociales pour bien me débrouiller dans cette université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
37. J'ai des difficultés à me sentir à l'aise avec d'autres personnes à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
38. Je suis satisfait(e) de mon degré de participation aux activités sociales à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
39. Je n'ai pas été très habile dans mes interactions avec les personnes de l'autre sexe récemment. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
40. Je me sens très seul(e) à l'université ces temps-ci.	☐	☐	☐	☐	☐
41. La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
42. J'ai de bons amis ou des connaissances à l'université avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
43. Je suis plutôt satisfait(e) de ma vie sociale à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐

44. Le fait que ma maison me manque est une source de difficulté pour moi en ce moment (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas quitté votre famille pour venir étudier à l'université). (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
45. J'aime habiter en kot (ne pas répondre si vous n'habitez pas en kot). (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
46. Je m'entends très bien avec mes co-locataires (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas de colocataire) (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
47. Tout compte fait, je préférerais être à la maison plutôt qu'ici (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas quitté votre famille pour venir étudier à l'université). (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
48. Depuis que je suis sur le campus, le nombre de personnes que je peux compter en plus dans mon cercle d'amis est de :	0	1	2	3	+ de 3
	☐	☐	☐	☐	☐
49. J'ai fait mon baptême.	☐	Oui	☐	Non	
50. Actuellement, sur le campus je suis impliqué(e) :					
○ dans le mouvement étudiant (AGL)	☐	Oui	☐	Non	
○ comme délégué étudiant dans certains cours	☐	Oui	☐	Non	
○ dans le cercle de ma faculté	☐	Oui	☐	Non	
○ dans une régionale	☐	Oui	☐	Non	
○ dans un Kot à Projet	☐	Oui	☐	Non	
51. En dehors de l'Université, je suis également impliqué(e) :					
○ dans le monde associatif (asbl, ex : Croix Rouge, Greenpeace, Amnesty...)	☐	Oui	☐	Non	
○ dans le monde sportif (fréquentation de clubs de sport, cours ...)	☐	Oui	☐	Non	
○ dans un mouvement de jeunesse	☐	Oui	☐	Non	
○ dans un travail rémunéré	☐	Oui	☐	Non	
○ dans une autre activité	☐	Oui	☐	Non	

3. OPINIONS SUR MES ETUDES

	Pas du tout d'accord	..	..	..	Tout à fait d'accord
1. Je suis très intéressé(e) par le contenu des cours.	☐	☐	☐	☐	☐
2. La quantité de temps que je consacre à travailler les différents cours m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je m'investis dans les cours parce qu'ils me seront utiles pour mon métier.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Il est important pour moi d'obtenir une bonne note aux examens.	☐	☐	☐	☐	☐
5. La manière dont les cours sont donnés est ennuyeuse.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Je me demande souvent si le temps et l'énergie que je consacre aux cours en valent la peine.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de réussir mon année.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Je pense que je pourrai utiliser ultérieurement ce que j'apprends dans les cours que je suis actuellement.	☐	☐	☐	☐	☐
9. La manière dont les cours sont donnés stimule l'intérêt pour la matière enseignée.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Le risque d'échouer me fait peur.	☐	☐	☐	☐	☐

11. Les cours me semblent inutiles par rapport à ce que je veux faire par la suite.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Je dois me forcer pour rester attentif(ve) aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Pour moi, échouer serait très grave.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Je pense que la quantité d'effort nécessaire pour réussir mon année en vaut la peine.	☐	☐	☐	☐	☐
15. J'apprécie peu les matières de mon programme.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Comprendre la matière des cours est très important pour moi.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Le temps passe vite quand je participe aux cours.	☐	☐	☐	☐	☐
18. J'accorde de l'importance au fait de bien réussir mon année.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre les matières de mon programme.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Je trouve que le travail qui m'est demandé dans les différents cours est très difficile.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Il est important pour moi d'apprendre les matières de mon programme.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Je trouve que la participation aux cours est intéressante.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Les cours demandent un investissement important en temps et énergie par rapport à ce qu'ils m'apportent.	☐	☐	☐	☐	☐

4. VECU EMOTIONNEL	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
Ces derniers temps....					
1. ... je n'ai personne à qui me confier en cas de stress.	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... j'ai des relations proches qui me font me sentir bien.	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... j'ai un lien émotionnel fort avec au moins une personne.	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... je n'ai pas le sentiment d'être proche de quelqu'un.	☐	☐	☐	☐	☐
5. ... je n'ai pas d'ami(e)s qui partagent mes idées, mais j'aimerais bien en avoir.	☐	☐	☐	☐	☐
6. ... je me sens appartenir à un groupe d'ami(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
7. ... mes ami(e)s comprennent mes buts et les raisons qui me poussent à agir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. ... je peux demander de l'aide à mes ami(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
9. ... je n'ai pas d'ami(e)s qui me comprennent vraiment, mais j'aimerais bien en avoir.	☐	☐	☐	☐	☐
10. ... je me sens tendu(e) ou nerveux(se) ces temps-ci. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
11. ... je me sens très triste et maussade ces temps-ci. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
12. ... je me suis très souvent senti fatigué(e) ces temps-ci. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
13. ... me débrouiller seul et m'occuper de moi-même n'est pas toujours facile. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
14. ... je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions ces derniers temps. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
15. ... j'ai souvent mal à la tête ces temps-ci (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
16. ... j'ai beaucoup réfléchi ces derniers temps à la possibilité de demander de l'aide à un conseiller d'orientation, un psychologue, un travailleur social ou un intervenant (à l'université ou à l'extérieur de l'université). (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐

17. ... j'ai pris (ou perdu) trop de poids récemment. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
18. ...je me mets en colère trop facilement ces temps-ci. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
19. ...je ne dors pas très bien ces temps-ci. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
20. ...parfois j'ai des difficultés à réfléchir. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
21. ...je me sens en bonne santé ces temps-ci. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
22. ...j'éprouve beaucoup des difficultés à gérer le stress de la vie à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
23. ...je m'inquiète beaucoup de ce que me coûte financièrement le fait d'être à l'université. (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐
24. ...j'ai bon appétit ces temps-ci (SACQ-F)	☐	☐	☐	☐	☐

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
24....Combien de fois est-ce que tu penses que de la compagnie te manque? (UCLA-R)	☐	☐	☐	☐	☐
25. ...Combien de fois est-ce que tu te sens exclu(e) ? (UCLA-R)	☐	☐	☐	☐	☐
26. ...Combien de fois est-ce que tu te sentais isolée des autres ? (UCLA-R)	☐	☐	☐	☐	☐

5. INTEGRATION DANS MA FACULTE...

	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
1. Avec deux mois de recul, je suis satisfait(e) de mon choix.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Si j'avais su au début de l'année ce que je sais maintenant, j'aurais fait un autre choix d'études.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Même si je ne réussis pas cette année, je recommencerais les mêmes études.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ma motivation à étudier a été influencée par le fait que plusieurs de mes amis ont arrêté leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Si je devais recommencer des études supérieures, je referais le même choix.	☐	☐	☐	☐	☐
6. J'ai déjà pensé à changer d'institution d'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐
7. J'aimerais changer d'études.	☐	☐	☐	☐	☐
8. J'ai déjà pensé à abandonner mes études (ne fût-ce que provisoirement) ...	☐	☐	☐	☐	☐
9. J'ai envisagé, à un moment donné, de me réorienter.	☐	☐	☐	☐	☐

6. A L'UNIVERSITE...

	Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
1. ... je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées dans les cours.	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... je pense que je serai capable de gérer mon temps.	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... je pense que je serai capable de faire face aux exigences universitaires.	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie estudiantine.	☐	☐	☐	☐	☐

5. ... j'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.	☐	☐	☐	☐	☐
6. ... j'ai confiance en ma capacité à me faire de nouvelles connaissances.	☐	☐	☐	☐	☐
7. ... lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.	☐	☐	☐	☐	☐
8. ... peu important les efforts que je fais, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais.	☐	☐	☐	☐	☐
9. ... pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.	☐	☐	☐	☐	☐
10. ... dans ce programme, je pense que je réussirai bien.	☐	☐	☐	☐	☐
11. ... par rapport aux autres étudiant(e)s de mon auditoire, je pense avoir plus de facilités.	☐	☐	☐	☐	☐
12. ... je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).	☐	☐	☐	☐	☐

7. LA SUITE DE TON ANNEE...

1. A la session de janvier, j'ai l'intention de :	
(coche une seule case)	
☐ présenter tous les examens du premier quadri.	☐
☐ ne présenter que quelques examens.	☐
☐ ne présenter aucun examen.	☐
2. Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique ? (coche une seule case)	
☐ Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique.	☐
☐ Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique.	☐
☐ Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas.	☐
☐ Je crains de ne pas réussir cette année académique.	☐
☐ Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique.	☐

Un tout grand merci pour ta collaboration !

Si tu acceptes d'être recontacté(e) à propos de cette enquête, tu peux indiquer ici tes coordonnées :

Adresse :

.....

GSM ou tél. :

Courriel :

Tu pourras trouver une série d'informations sur ce site Internet :

<http://www.icampus.ucl.ac.be/enquêteBAC1/>

Echelles de mesure

Passé scolaire

Une question relative au pourcentage obtenu en dernière année du secondaire : *Quel était ton pourcentage de points obtenu en dernière année du secondaire ?*

Réponses possibles : entre 60% et 70% - entre 70% et 80% - entre 80% et 90% - plus de 90%

Le sentiment d'efficacité personnelle académique

Le sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux tâches académiques liées à la réussite académique et à l'ajustement à l'université a été mesuré par 11 items inspirés du CSEI (*College Self-efficacy Inventory* – CSEI, Solberg, et al., 1993) (ex. « Je pense que je serai capable de gérer mon temps ») à deux moments distincts (septembre et novembre). Cette échelle a été validée par Neuville et al. (2007) et présente un alpha de Cronbach de 0.81.

1. *Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours.**
2. *pense que je serai capable de gérer mon temps.**
3. *Je pense que je serai capable de faire face aux exigences universitaires.**
4. *Je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie estudiantine.**
5. *J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.*
6. *Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.**
7. *Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.**
8. *Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.**
9. *Par rapport aux autres étudiant(e)s de mon auditoire, je pense avoir plus de facilités.**
10. *Je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).**
11. *Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique (une seule réponse possible) :**
 - a. *Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique*
 - b. *Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique*
 - c. *Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas*
 - d. *Je crains de ne pas réussir cette année académique*
 - e. *Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique*

Les attentes sociales

4 items ont mesuré les attentes sociales quant aux interactions et aux relations avec les autres étudiants.

1. *Je m'attends à entrer en contact avec d'autres étudiants très rapidement.*
2. *Je pense pouvoir trouver du soutien auprès des autres étudiants.*
3. *Je m'attends à rencontrer à l'Université des personnes intéressantes.*
4. *Je m'attends à obtenir de l'aide et du soutien des autres étudiants de mon cours, si c'est ce que je souhaite.*

Les expériences en classe

▪ La perception de compétition

6 items issus de l'échelle « compétition – iniquité » créée par Galand et Frenay (2005) ont mesuré dans quelle mesure les étudiants perçoivent que les enseignants utilisent pratiques pédagogiques renforçant la comparaison et l'inégalité de traitement entre étudiants.

1. *Les enseignants nous font comprendre que seuls quelques étudiants auront la possibilité d'avoir de bons résultats.*
2. *On nous encourage à entrer en compétition pour des points.*
3. *Les enseignants favorisent surtout les étudiants qui réussissent bien.*
4. *Les enseignants comparent ouvertement les étudiants entre eux.*
5. *Les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants (item inversé).*
6. *Les enseignants aident plus certaines étudiants que d'autres.*

▪ La perception de coopération

L'échelle « group work » de la ECES (*Early Collegiate Experiences Survey Early*) (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000), et constitué de deux items, a été utilisée pour mesurer le degré de coopération perçu par les étudiants en classe/auditoire.

1. *Les enseignants nous demandent de réaliser des travaux de groupe.*
2. *Les enseignants nous demandent de travailler en groupe (en classe).*

■ Le soutien social des collègues de classe

Une échelle composée de sept items a été utilisée pour mesurer le degré de soutien social que les étudiants perçoivent auprès des pairs avec qui ils partagent les cours. Trois items sont issus de l'échelle « peer support » de la ECES (Berger & Milem, 1999) et une échelle créée par Galand et Frenay (2005).

1. *Je sais que je peux compter sur certain(e)s étudiant(e)s de mon cours/auditoire pour m'aider*
2. *Nous nous entraïdons entre étudiant(e)s du même cours/auditoire.*
3. *Je peux demander de l'aide aux autres étudiants de mon cours/auditoire.*
4. *Dans l'auditoire, il y a au moins un(e) étudiant(e) en qui j'ai confiance.*
5. *Dans mon auditoire, il y a des étudiants avec qui je me sens bien.*
6. *Je me suis fait(e) des amis parmi les étudiants de mon cours/auditoire.*
7. *Dans l'auditoire, il y a des étudiants avec qui je partage mes opinions, mes idées.*

L'intégration sociale

La qualité d'intégration sociale de l'étudiant a été mesurée à l'aide de 20 items de la sous-échelle « ajustement social » de la SACQ-F (Student Adaptation to College Questionnaire – French Version, Larose et al., 1996). Cette échelle répond à la définition de l'intégration sociale proposée par Tinto (1975) dans la mesure, où elle tient compte de la qualité des relations sociales entre pairs, les relations informelles aux enseignants et l'engagement dans les activités extra-académiques. Les analyses factorielles ont permis de garder uniquement les items les plus représentatifs de l'intégration sociale en réduisant l'échelle de 20 à 10 items (marqué par une *). L'échelle de réponses à 5 points allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5) était proposée.

1. *Je sens que je faisais partie de cette université et que j'y suis à ma place.**
2. *Je rencontre autant de gens et me fais autant d'amis que je veux à l'université.**
3. *Je suis très impliqué(e) dans les activités sociales de l'université.*
4. *Je m'adapte bien à l'université.**
5. *J'ai des échanges détendus et personnels avec des enseignants de l'université.*
6. *Je suis maintenant satisfait(e) de fréquenter cette université en particulier.**
7. *J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes à l'université (ex.: étudiants, enseignants, etc.).**

8. *Je suis satisfait(e) des activités parascolaires offertes à l'université.**
9. *Je me sens très seul(e) à l'université (item inversé).*
10. *J'ai suffisamment d'habilités sociales pour bien me débrouiller dans cette université.**
11. *J'ai des difficultés à me sentir à l'aise avec d'autres personnes à l'université. (I)*
12. *Je suis satisfait(e) de mon degré de participation aux activités sociales à l'université.**
13. *Je ne suis pas très habile dans mes interactions avec les personnes de l'autre sexe l'an dernier (item inversé).*
14. *La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours à l'université (item inversé).*
15. *J'ai de bons amis ou des connaissances à l'université avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir.**
16. *Je suis plutôt satisfait(e) de ma vie sociale à l'université.**
17. *Le fait que ma maison me manque est une source de difficulté pour moi en ce moment (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas quitté votre famille pour venir étudier à l'université) (item inversé).*
18. *J'aime habiter en kot (ne pas répondre si vous n'habitez pas en kot).*
19. *Je m'entends très bien avec mes co-kotteurs (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas de co-kotteurs).*
20. *Tout compte fait, je préférerais être à la maison plutôt qu'ici (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas quitté votre famille pour venir étudier à l'université) (item inversé).*

Les efforts académiques

Les efforts dans l'apprentissage (Tinto, 1997) ou efforts académiques traduisent la volonté de l'étudiant de s'investir dans son apprentissage et ses études. Les efforts académiques de l'étudiant sont mesurés à l'aide de 6 items dont 2 items issus de la sous-échelle « engagement académique » (Neuville et al., 2007) et quatre items issus de la sous-échelle « ajustement scolaire » de la SACQ-F (Larose et al., 1996). Pour les items 3 à 6 une échelle de réponses à 5 points allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5) était proposée.

1. *Durant le week-end, je travaille en moyenne pour mes cours...*

Réponses possibles : 0h – moins de 2h - de 2 à 4h – de 4 à 6h- plus de 6h

2. *Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (cours, TP...), je travaille en moyenne pour mes cours...*

Réponses possibles : 0h – moins de 1h - de 1 à 2h – de 2 à 3h- plus de 3h

3. *Je me tiens à jour dans le travail de mes cours.*
4. *Je ne travaille pas autant que je le devrais pour mes cours (I).*
5. *Récemment, j'ai eu de la difficulté à me concentrer lorsque j'essayais d'étudier.(I)*
6. *J'ai beaucoup de difficultés à me mettre à la tâche pour faire mes devoirs.(I)*

L'ajustement émotionnel

L'ajustement émotionnel a été mesuré à l'aide de la sous-échelle « Ajustement personnel et émotif » de la SACQ-F (Larose et al., 1996). Cette sous-échelle est composée de 15 items et met l'accent sur les états psychologiques (sentiment de détresse) et physiques (problèmes somatiques) de l'étudiant suite à la transition à l'université. A nouveau, les items marqué par un * sont les items retenus pour créer les indices pour les analyses en pistes causales.

1. *Je me sens tendu(e) ou nerveux(se) ces temps-ci. (I)**
2. *Je me sens très triste et maussade ces temps-ci. (I)**
3. *Je me suis très souvent senti fatigué(e) ces temps-ci. (I)**
4. *Me débrouiller seul(e) et m'occuper de moi-même n'est pas toujours facile. (I)*
5. *Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions ces derniers temps.(I)**
6. *J'ai souvent mal à la tête ces temps-ci (item inversé).**
7. *J'ai beaucoup réfléchi ces derniers temps à la possibilité de demander de l'aide à un conseiller d'orientation, un psychologue, un assistant social ou un intervenant (à l'université ou à l'extérieur de l'université) (item inversé).*
8. *J'ai pris (ou perdu) trop de poids récemment (item inversé).*
9. *Je me mets en colère trop facilement ces temps-ci (item inversé).**
10. *Je ne dors pas très bien ces temps-ci (item inversé).*
11. *Parfois j'ai des difficultés à réfléchir (item inversé).**
12. *Je me sens en bonne santé ces temps-ci.*
13. *J'éprouve beaucoup de difficultés à gérer le stress de la vie à l'université (item inversé).**
14. *Je m'inquiète beaucoup de ce que me coûte financièrement le fait d'être à l'université (item inversé).*

15. *J'ai bon appétit ces temps-ci* (item inversé).

L'intention de persévérance

Il s'agit de la volonté des étudiants à persévérer dans leur choix d'études, exprimé après approximativement deux mois de cours. Cette intention est une mesure proximale de la persévérance à l'université (Braxton, Bray, & Berger, 2001). Cette échelle a été réduite de 7 à 4 items (marqué par *) suite à des analyses statistiques permettant de préserver uniquement les items les plus représentatifs de l'intention de persévérance pour notre échantillon.

1. *Si j'avais su au début de l'année ce que je sais maintenant, j'aurais fait un autre choix d'études* (item inversé).*
2. *Avec deux mois de recul, je suis satisfait(e) de mon choix.*
3. *Si je devais recommencer des études supérieures, je referais le même choix.*
4. *J'ai envisagé à un moment donné de me réorienter*(item inversé).
5. *Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais les mêmes études.*
6. *J'ai déjà pensé à changer d'institution d'enseignement* (item inversé). *
7. *J'ai déjà pensé à abandonner mes études (ne fut-ce que provisoirement).* (item inversé).*

ANNEXE 4

Etude 4 : Textes et QCM utilisés pour le travail en duos coopératifs²⁷.

La réciprocité. (Séance 1)

L'une des armes d'influence repose sur la règle de la réciprocité. La règle est qu'il faut s'efforcer de payer de retour les avantages reçus d'autrui. Si quelqu'un nous rend service, nous devons lui rendre service à notre tour ; si nous recevons une invitation, nous devons la rendre, etc... Par la seule vertu de la règle de réciprocité, nous voilà donc obligés à tout cela, cadeaux, invitations, services, et le reste. Il est considéré comme normal que le fait de recevoir crée une dette. Chacun de nous a intégré la règle et connaît les sanctions sociales qui frappent les contrevenants. Les termes utilisés à leur encontre sont chargés de connotations péjoratives : on les appelle ingrats, profiteurs, resquilleurs. Comme ceux qui prennent sans s'efforcer de donner en retour encourent la réprobation générale, nous sommes prêts à tout pour éviter d'être comptés dans leur nombre. C'est là que nous nous laissons prendre au piège par des individus qui cherchent à profiter de notre sentiment d'obligation.

Pour comprendre comment la règle de la réciprocité peut être exploitée par qui connaît son pouvoir d'influence, arrêtons-nous un instant sur une expérience réalisée par le Pr Regan, de l'Université de Cornell. Un sujet devait apprécier la qualité de certains tableaux dans le cadre d'une expérience sur « le jugement artistique ». Un autre sujet prenait part à l'expérience ; c'était en réalité l'assistant du Pr Regan - appelons-le Joe. Pour ce qui nous intéresse, l'expérience se déroulait suivant deux schémas différents. Dans certains cas, Joe avait une petite attention pour le sujet. Pendant une pause, il quittait la pièce quelques minutes et rapportait deux bouteilles de Coca-Cola, une pour lui, une pour le sujet, en disant : « J'ai demandé si je pouvais aller chercher un Coca, et on m'a dit que oui, alors j'en ai pris un pour vous. » Dans d'autres cas, Joe ne faisait rien de spécial pour le sujet, il revenait les mains vides. Pour le reste, son comportement était identique dans les deux cas.

Par la suite, lorsque les tableaux avaient tous été notés et que l'expérimentateur s'absentait un moment de la pièce, Joe demandait au sujet de faire quelque chose pour lui. Il expliquait qu'il vendait des billets de loterie et que s'il en vendait beaucoup, il gagnerait une prime de cinq cents francs. Ce que Joe demandait au sujet était d'acheter des billets, à deux francs pièce. « Le nombre que vous voulez ». Le principal résultat de l'expérience est le nombre de billets achetés à Joe dans les deux cas que nous avons décrits. Il apparaît très clairement que Joe réussissait mieux auprès des sujets qui avaient reçu quelque chose de lui. Ayant apparemment le sentiment de lui devoir quelque chose, ces sujets-là achetèrent deux fois plus de billets que ceux qui n'avaient rien reçu. L'étude de Regan n'est qu'une illustration très simple des mécanismes de la règle de réciprocité, mais elle met en évidence plusieurs de ses caractéristiques importantes.

Bien entendu, le pouvoir de la réciprocité s'exerce aussi dans le domaine commercial. Parmi d'innombrables exemples, examinons deux cas qui nous sont familiers, inspirés de l'idée de « l'échantillon gratuit ». Cette technique de vente a derrière elle une longue histoire d'efficacité. Dans la plupart des cas, une petite quantité de produit est fournie aux clients,

²⁷ Ces textes et questionnaires ne peuvent être utilisés sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

apparemment pour leur permettre de l'essayer et de voir s'il leur convient. C'est d'ailleurs un motif tout à fait légitime, le fabricant cherchant à faire découvrir au public les qualités de son produit. Mais le grand avantage de l'échantillon gratuit est d'être en même temps un cadeau, et par conséquent d'engager le processus de réciprocité. Le commerçant qui donne des échantillons gratuits peut susciter le sentiment d'obligation dû au cadeau tout en ayant l'air de vouloir seulement informer. Un des lieux de prédilection de l'échantillon gratuit est le supermarché, où l'on offre parfois aux clients des petits cubes de viande ou de fromage. Beaucoup de gens trouvent difficile d'accepter un échantillon proposé par une vendeuse souriante et de se contenter de rendre le cure-dent et de partir. Ils achètent donc le produit, même si celui-ci ne leur a pas particulièrement plu.

La société Amway, société en grande expansion qui vend des produits d'entretien et des articles de toilette, utilise une autre version de cette tactique dans son vaste réseau de vente au porte à porte. Elle se sert de l'échantillon gratuit comme d'une « mouche », qui consiste en un assortiment de produits Amway (cire pour meubles, détergents, shampooing, déodorants, bombes insecticides, produit pour vitres) apporté à domicile au client dans une mallette spéciale ou simplement dans un sac en plastique. Le manuel d'Amway à l'usage des vendeurs recommande de laisser le tout au client « pour 24, 48 ou 72 heures, gratuitement et sans obligation d'achat. Demandez-lui simplement d'essayer le produit... C'est une offre que personne ne refusera ». A la fin de la période d'essai, le représentant d'Amway revient et prend les commandes pour les produits que le client désire acheter. Comme normalement le client n'a eu le temps d'utiliser complètement aucun produit, le vendeur peut alors apporter les échantillons au client suivant et recommencer l'opération. Certains représentants d'Amway ont plusieurs de ces « mouches » en circulation en même temps. Vous avez déjà compris que ceux qui ont accepté la mallette et utilisé les produits sont pris au piège de la règle de réciprocité. Nombre d'entre eux cèdent à un sentiment d'obligation quand ils commandent ces produits qu'ils ont essayés, et par conséquent, consommés.

Les concessions réciproques représentent une autre façon d'utiliser la règle de réciprocité pour forcer quelqu'un à accéder à une requête. Elle est plus subtile que la méthode directe qui consiste à donner quelque chose et à demander quelque chose en échange par la suite ; et pourtant, elle est à sa façon plus redoutable. Comme c'est la règle de réciprocité qui régit l'établissement d'un compromis, la technique de la concession initiale peut atteindre une grande efficacité. C'est une technique très simple qu'on peut définir comme la technique du rejet-retrait. Supposons que vous vouliez me présenter une requête. Un moyen d'accroître vos chances de me faire consentir serait de me présenter d'abord une « grosse » requête, que je vais selon toute probabilité rejeter. Ensuite, une fois que j'ai refusé, vous me présenteriez la « petite » requête, qui est en fait celle qui vous intéresse véritablement. Pourvu que vous ayez mené l'opération adroitement, je devrais considérer votre deuxième requête comme une concession que vous me faites et me sentir enclin à y répondre par une autre concession, la seule qui se présente à moi immédiatement : accéder à votre seconde requête.

Une expérience permet de déterminer la force de ce procédé en utilisant cette technique avec une proposition que peu de gens se montreraient disposés à accepter. Cette technique peut-elle susciter le consentement à une requête d'importance réelle ? Autrement dit, la « petite » requête est-elle nécessairement une requête insignifiante ? Si nous avons bien compris le mécanisme du phénomène, ce n'est pas nécessairement le cas. Il faut seulement qu'elle soit moins importante que la première. Nous soupçonnions que le facteur critique dans le fait du retrait est qu'il revêt l'apparence d'une concession. La seconde requête pourrait donc être objectivement importante. Prétendant représenter « le Comité de Conseil de la Jeunesse » de la ville, nous nous adressions aux jeunes étudiants sur le campus pour leur demander s'ils accepteraient d'accompagner un groupe de jeunes délinquants dans une

excursion au zoo. L'idée de prendre en charge pendant des heures un groupe de délinquants juvéniles d'âge non précisé, dans un lieu public, et sans rémunération n'était pas très engageante. Comme nous nous y attendions, la grande majorité des étudiants sollicités (quatre-vingt-trois pour cent) refusa. Mais les résultats obtenus furent très différents auprès d'un échantillon similaire d'étudiants auquel on posa la même question, mais après une approche un peu différente. Avant de leur proposer d'être les animateurs bénévoles de l'excursion au zoo, nous leur propositions une tâche encore plus lourde : consacrer deux heures par semaine à un jeune délinquant, pendant un minimum de deux ans. Ce n'est que lorsqu'ils avaient refusé cette requête extrême - ce qu'ils firent tous - que nous propositions la tâche plus légère d'accompagner les jeunes délinquants au zoo. Du simple fait que l'excursion au zoo était présentée comme un retrait par rapport à la requête initiale, le taux d'acceptation fut beaucoup plus élevé. Parmi les étudiants sollicités de la deuxième manière, le nombre de volontaires pour le rôle d'accompagnateur fut trois fois plus élevé. Il est certain qu'une stratégie arrivant à tripler le taux d'acceptation (qui passait de dix-sept à cinquante pour cent dans notre expérience) pour une proposition d'une certaine conséquence, sera fréquemment employée dans toutes sortes de situations.

J'ai rencontré une autre forme de la technique de rejet-retrait dans mes enquêtes sur la vente au porte-à-porte. Les organismes concernés en appliquaient une version moins délibérée, plus opportuniste. Le but essentiel des vendeurs au porte-à-porte est de faire des ventes. Mais dans les formations données par toutes les sociétés que j'ai étudiées, on insistait sur l'utilité d'obtenir des personnes prospectées les noms d'amis, de parents, de connaissances ou de voisins chez qui le vendeur puisse se rendre « sur leur recommandation ». Pour toutes sortes de raisons, le pourcentage de ventes augmente très nettement quand le vendeur à domicile peut mentionner le nom d'une personne de connaissance qui a « recommandé » la visite.

Au cours de ma formation de vendeur, on m'apprit à tirer parti du refus d'achat du client, considéré comme une occasion de lui soutirer ces renseignements. « Si vous pensez que cette magnifique encyclopédie ne vous convient pas pour le moment, peut-être pourriez-vous m'aider en me donnant le nom d'autres personnes qui seraient peut-être intéressées par cette offre exceptionnelle ». Beaucoup de gens qui, sans cela, ne soumettraient pas leurs amis à l'épreuve d'une démonstration de vente acceptent de fournir ces références quand la requête est présentée comme une concession par rapport à la proposition d'achat qu'ils viennent de refuser.

Nous avons déjà examiné une des raisons du succès de la technique du rejet-retrait - à savoir son utilisation de la règle de réciprocité. L'efficacité de cette stratégie des deux requêtes s'explique aussi par d'autres facteurs. Le premier est le principe de la perception contrastée. Ce principe expliquait, entre autres, pourquoi un homme aura tendance à dépenser plus d'argent pour l'achat d'un pull-over s'il l'achète après avoir acheté un costume plutôt qu'avant. Du fait de l'impression laissée par le prix de l'article principal, l'autre article semble encore bon marché en comparaison. De la même façon, le procédé des deux requêtes utilise l'effet de contraste ; c'est par comparaison que la deuxième requête paraît plus modérée. Si je veux vous emprunter cinquante francs, je peux faire paraître la somme plus modeste en vous demandant d'abord cent francs. L'avantage de cette tactique est qu'en demandant d'abord cent francs avant de me contenter de cinquante, j'aurai engagé à la fois le principe de réciprocité et celui de la perception contrastée.

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

La cohérence. (Séance 1).

Une manière d'utiliser nos ressorts secrets pour diriger nos actions repose sur notre désir quasi obsessionnel d'être et de paraître cohérent dans notre comportement. Dès que nous avons pris position ou opté pour une certaine attitude, nous nous trouvons soumis à des pressions intérieures et extérieures qui nous obligent à agir dans la ligne de notre position première : nous réagirons de façon à justifier nos décisions antérieures. Une fois que le choix est fait en direction d'une action, le besoin de cohérence pousse les gens à mettre leur opinion en accord avec leurs actes. Ils se persuadent qu'ils ont fait le bon choix et, sans aucun doute, s'en sentent réconfortés.

Il est généralement dans notre intérêt d'être cohérent. Ceci permet un raccourci dans le dédale de la vie moderne. Une fois notre opinion faite sur une question quelconque, la cohérence obstinée nous offre un luxe bien agréable : nous n'avons plus à réfléchir à la question. La cohérence systématique a un attrait supplémentaire, plus insidieux. En effet, certaines choses nous dérangent et nous préférerions ne pas les connaître. Permettant une réaction préprogrammée et machinale, la cohérence automatique peut servir à masquer ces faits troublants.

Une question se pose alors : comment la puissance du souci de cohérence peut-elle être mise en jeu ? A cette question, la psychologie sociale répond : c'est l'engagement. Si je peux vous pousser à un engagement quelconque (c'est-à-dire à prendre position, publiquement), j'aurai préparé le terrain et pourrai vous pousser à vous en tenir, avec une cohérence automatique et inconsidérée, à cet engagement. Lorsqu'on a pris une position, on a naturellement tendance à se comporter de façon obstinément cohérente avec cette position.

Les psychologues ne sont pas seuls à connaître le lien entre engagement et cohérence. Les stratégies d'engagement sont utilisées contre nous par toutes sortes de professionnels de la persuasion. Toutes ces stratégies ont pour objectif de nous pousser à des actes ou à des déclarations qui nous enferment dans une attitude docilement cohérente. Les procédés visant à créer un engagement prennent diverses formes.

Pour le vendeur, la stratégie consiste à réussir une grosse vente en commençant par une petite. La nature du premier achat importe peu car le but n'est pas de produire un bénéfice. Le but est de produire un engagement. D'autres achats, même beaucoup plus importants, sont supposés découler tout naturellement de cet engagement. Il s'agit de préparer la voie aux futures commandes en commençant par un petit achat...

La tactique consistant à commencer par une petite requête afin d'ouvrir la voie à d'autres requêtes est bien connue : c'est la technique du pied dans la porte. Dans les années 1960 quand les psychologues Freedman et Fraser publièrent des résultats étonnants. Il s'agissait d'une expérience réalisée dans une banlieue résidentielle de Californie. Un enquêteur, se présentant comme un travailleur bénévole, allait présenter à tous les résidents d'un quartier résidentiel une requête exorbitante. Les propriétaires étaient priés de laisser apposer sur leur pelouse une pancarte en faveur de la sécurité routière. Pour qu'ils aient une idée de l'effet que produirait la pancarte, on leur montrait une photo d'une jolie maison dont la façade était presque entièrement obscurcie par un immense panneau, portant, dans une graphie très laide, l'inscription **PRUDENCE AU VOLANT**. Alors que la requête était très naturellement rejetée par la grande majorité (quatre-vingt-trois pour cent) des autres habitants du quartier, ce groupe particulier de gens réagit très favorablement. Soixante-seize pour cent d'entre eux acceptèrent de prêter leurs pelouses.

La raison principale de cette étonnante bonne volonté se trouve dans quelque chose qui leur était arrivé quinze jours auparavant : ils s'étaient engagés dans une petite action en faveur de la sécurité sur les routes. Un autre « bénévole » s'était présenté chez eux et leur avait demandé d'accepter d'apposer une petite pancarte (20 cm) avec l'inscription **SOYEZ UN**

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

BON CONDUCTEUR. La requête était si minime que presque tous ces habitants avaient accepté. Mais les effets de cette acceptation furent énormes. Parce qu'ils avaient accepté, en toute innocence, une requête minime en faveur de la sécurité routière quelques jours auparavant, ces habitants devinrent tout à fait disposés à en accepter une bien plus importante.

Freedman et Fraser n'en restèrent pas là. Ils essayèrent un procédé légèrement différent sur un troisième groupe d'habitants. Ces habitants reçurent d'abord une pétition à signer, pour « préserver la beauté de notre Californie ». Naturellement, presque tout le monde signa, car préserver la beauté d'une région est une ambition que personne ne peut trouver illégitime. Quinze jours plus tard, ils envoyèrent un autre « bénévole » chez ces habitants pour leur demander d'accepter qu'on érige le grand **PRUDENCE AU VOLANT** sur leur pelouse. Leur réaction est en un sens la plus étonnante de toutes celles produites par cette expérience. La moitié d'entre eux environ accepta l'installation du panneau. Et pourtant, le petit engagement qu'ils avaient pris quelques jours plus tôt n'avait rien à voir avec la sécurité sur les routes, puisqu'il s'agissait d'un autre sujet d'intérêt général, la beauté de la région. Au premier abord, Freedman et Fraser furent les premiers étonnés de ces résultats. Pourquoi le simple fait de signer une pétition pour la défense de la beauté de l'Etat rendrait-il les gens si complaisants devant une tout autre requête, qui les engageait bien plus? Après avoir envisagé d'autres explications, Freedman et Fraser en proposèrent une qui permettait de rendre compte du phénomène : le fait de signer la pétition pour la défense du paysage avait modifié l'opinion que ces gens avaient d'eux-mêmes. Ils se considéraient désormais, comme des citoyens soucieux de l'intérêt général et guidés par leur seul esprit civique. Lorsque, quinze jours après, on leur avait demandé de rendre à nouveau service à la communauté en acceptant devant chez eux le panneau **PRUDENCE AU VOLANT**, ils avaient accepté afin de se montrer cohérents avec la nouvelle image qu'ils avaient d'eux-mêmes. Selon Freedman et Fraser, « ce qui se produit sans doute, c'est un changement dans les sentiments de l'individu vis-à-vis de l'engagement et de l'action positive. Une fois qu'il a accepté la proposition, il devient à ses propres yeux le genre de personne qui s'engage de la sorte, qui accepte de collaborer avec des inconnus, qui s'engage pour obéir à ses convictions, qui soutient des causes justes ».

Les professionnels de la persuasion aiment beaucoup les engagements qui produisent un changement intérieur. D'abord, ce changement n'est pas simplement associé à une situation particulière, mais produira ses effets dans d'autres situations du même ordre. Ensuite, les effets de ce changement sont durables. Ainsi, une fois qu'un individu a été amené à une action qui lui donne de lui-même l'image d'un citoyen soucieux de l'intérêt général, il continuera probablement à agir conformément à cette image, aussi longtemps que celle-ci persistera.

Les engagements produisant un changement intérieur ont un avantage supplémentaire : ils se développent d'eux-mêmes. Le professionnel de la persuasion n'a pas besoin d'entreprendre un effort long et coûteux pour consolider ce qu'il a construit ; le besoin de cohérence s'en charge. Ce phénomène est extrêmement profitable aux professionnels de la persuasion. Comme nous échafaudons de bonnes raisons pour étayer le choix dans lequel nous sommes engagés, un individu sans scrupule peut nous fournir un mobile pour nous inciter à un certain choix, et, une fois la décision prise, faire disparaître le mobile, sachant que notre décision tiendra désormais toute seule en s'appuyant sur les nouvelles raisons. Les vendeurs de voitures essaient souvent de profiter de cet effet en ayant recours à une tactique d'appât. On offre à certains clients un prix très intéressant pour un modèle, par exemple quatre cents dollars de moins que le prix du marché. La bonne affaire, cependant, n'en est pas une ; le vendeur n'a aucune intention de conclure le marché. Son but est d'amener le client à décider d'acheter un de ses modèles. Une fois que la décision est prise, on agit de façon à renforcer le sentiment d'engagement du client vis-à-vis de cette voiture : on remplit des formulaires, on fixe les modalités de paiement, parfois on propose au client de prendre la voiture pour un jour

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

« pour vous habituer et pouvoir la montrer à vos voisins et à vos collègues ». Pendant ce temps, et le vendeur le sait bien, le client cultive automatiquement de nouvelles bonnes raisons de faire le choix qu'il a déjà fait. C'est alors que se produit un incident. On découvre une « erreur » dans les calculs, peut-être que le vendeur a oublié d'inclure le prix du système d'air conditionné, et si l'acheteur veut toujours un système d'air conditionné, il faut ajouter quatre cents dollars au prix convenu.

La séquence est toujours la même : on propose un avantage qui produit une décision d'achat ; puis, parfois après que la décision a été prise mais avant que le contrat soit signé, l'avantage initial est habilement supprimé. Les vendeurs ont compris qu'un engagement personnel était capable de bâtir ses propres fondations, constituées de tout un système de nouvelles justifications à l'engagement. Ces justifications sont autant de supports à la décision, si bien que lorsque le vendeur retire l'un des supports, celui sur lequel tout reposait au début, l'édifice ne s'écroule pas. La qualité la plus remarquable de la tactique est qu'elle conduit ses victimes à se satisfaire d'un mauvais choix.

Suivant les motivations de la personne qui les utilise, toutes les techniques de persuasion décrites ici peuvent être employées pour un bon ou pour un mauvais usage. Un projet de recherche réalisé en Iowa, par exemple, montre comment un appât peut être utilisé pour inciter des propriétaires à économiser l'énergie. Le projet, dirigé par le Dr Pallack, démarra au début de l'hiver où des habitants d'Iowa qui chauffaient leurs maisons au gaz furent contactés. Un enquêteur leur donna quelques conseils d'économie d'énergie et leur demanda d'essayer d'économiser le gaz à l'avenir. Bien que toutes les personnes sollicitées aient accepté d'essayer, il apparut qu'aucune économie n'avait été réalisée. Les bonnes intentions assorties d'une information sur les économies d'énergie ne suffisaient donc pas à modifier de mauvaises habitudes.

Les chercheurs appliquèrent une méthode légèrement différente sur un groupe comparable d'utilisateurs de gaz naturel en Iowa. Ces gens furent également contactés par un enquêteur, qui leur suggéra différents moyens d'économiser l'énergie et leur demanda à eux aussi de faire un effort. Mais à ces familles-là, l'enquêteur proposait quelque chose de plus; les habitants qui acceptaient d'économiser l'énergie verraient leur nom publié dans le journal en hommage à leur civisme et à leur effort d'économie d'énergie. L'effet fut immédiat. L'espoir d'avoir leur nom dans le journal avait motivé ces habitants suffisamment pour qu'ils fassent un effort d'économie substantiel sur une durée d'un mois. Puis on retira la poutre maîtresse de l'édifice. Les chercheurs supprimèrent la raison qui avait initialement poussé les habitants à économiser l'énergie. Toutes les familles à qui l'on avait promis la publicité reçurent une lettre les informant qu'il ne serait finalement pas possible de publier leurs noms.

A la fin de l'hiver, l'équipe de recherche étudia l'effet de la lettre sur la consommation de gaz de ces familles. Pour chacun des mois d'hiver suivant l'envoi de la lettre, les habitants avaient en fait économisé plus d'énergie qu'à l'époque où ils pensaient être publiquement félicités. En pourcentage d'économies d'énergie, ils avaient réussi à diminuer leur consommation de 12,2 pour cent pendant le premier mois, dans l'espoir d'être félicités par le journal. Mais après avoir été informés que ce serait impossible, ils n'étaient pas revenus à leur niveau de consommation antérieur ; au contraire, l'économie réalisée était passée à 15,5 pour cent pour le reste de l'hiver.

QCM séance 1

Merci de répondre aux questions suivantes : NE RIEN INSCRIRE SUR CETTE FEUILLE, REPORTEZ VOS REPONSES SUR LA GRILLE PREVUE A CET EFFET.

Certaines questions sont posées sous forme de mises en situation. Vos réponses permettent de voir si vous avez compris les idées développées dans le texte. Votre réponse doit refléter la compréhension du texte : la réponse que suggère le bon sens n'est pas forcément la bonne. Il n'y a qu'une réponse par question. Si vous n'êtes pas certain(e) de votre réponse, ne répondez pas à la question et passez à la suivante.

1. En quoi consiste la technique du rejet-retrait :
 - a) présenter une grosse requête qui sera certainement refusée afin d'augmenter la probabilité qu'une plus petite requête soit par la suite acceptée
 - b) refuser une requête et prétexter un rendez-vous urgent pour couper court à la situation
 - c) rejeter une proposition commerciale au moment où elle est faite afin de pouvoir, une fois retiré(e) de la situation, étudier avec minutie les arguments avancés et vous interroger sur leur validité
 - d) ne pas se laisser influencer en combinant les propositions b) et c)

2. Si vous voulez utiliser la règle de réciprocité afin d'obtenir quelque chose de Monsieur Durand
 - a) vous devez vous rendre sympathique aux yeux de Monsieur Durand,
 - b) il faut en premier et obligatoirement que Monsieur Durand vous ait demandé quelque chose
 - c) vous commencez par lui demander une toute petite chose avant de formuler une plus grosse chose, à savoir la requête qui vous intéresse
 - d) aucun de ces cas de figures ne vous permet d'utiliser la règle de réciprocité

3. Comment utiliser la technique de la mouche ?
 - a) comme un leurre
 - b) mettre à disposition des produits afin de les faire essayer au client avant de prendre les commandes
 - c) tourner autour d'un client, revenir sans cesse à la charge jusqu'à ce qu'il achète les produits désirés
 - d) a) et b) vrais

4. Vous avez enfin trouvé un petit boulot pour financer vos études : vous êtes enquêteur. Seulement, vous n'êtes payé(e) que si vous atteignez le quota de 40 questionnaires dans la journée. Vous voilà dans un supermarché à faire remplir des questionnaires mal fichus et qui font 10 pages. Il ne vous reste que 5 minutes pour trouver la personne qui acceptera de remplir LE questionnaire qui vous manque pour atteindre les objectifs fixés et empocher votre salaire.
 - a) vous vous précipitez pour aider une vieille dame à atteindre un produit placé bien trop haut pour elle
 - b) vous abordez une personne au hasard lui annonçant que vous souhaitez lui soumettre un questionnaire d'une cinquantaine de pages
 - c) vous abordez une personne au hasard, et vous la suppliez de bien vouloir remplir un questionnaire
 - d) a) ou b) devrait faire l'affaire

5. Sur quoi repose la force de la technique des concessions réciproques ?
 - a) le sentiment d'obligation issu des normes sociales
 - b) la règle de réciprocité et la tendance à l'acquiescement
 - c) la règle de réciprocité et la perception contrastée
 - d) a) et c) vrais
6. Vous complimentez Sandrine qui porte une nouvelle jupe, elle vous répond qu'effectivement elle a craqué, mais que vu le prix de la jupe ce n'était pas raisonnable. Deux jours après vous rencontrez Gaëlle qui porte la même nouvelle jupe assortie d'une ravissante veste très élégante. Toute fière, elle vous annonce qu'elle s'est offert la jupe en plus parce qu'elle n'était pas très chère.
 - a) vous vous faites la réflexion que décidément tout est relatif et que la situation financière de vos deux amies doit être très différente, Sandrine doit avoir du mal à assumer son indépendance récente
 - b) vous vous dîtes que si Gaëlle n'avait acheté que la jupe, elle l'aurait trouvée plus chère
 - c) décidément, la valeur de l'argent est relative et dépend des domaines d'intérêt, Gaëlle a toujours attaché beaucoup d'importance à son allure physique
 - d) a) et b)
7. Parmi les différentes approches, quelle(s) technique(s) utilise(nt) le principe de réciprocité:
 - a) l'échantillon gratuit ou la mouche
 - b) le rejet initial
 - c) la perception contrastée
 - d) a) b) et c)
8. Vous entrez dans un magasin de vêtements, le vendeur vous propose immédiatement des produits haut de gamme
 - a) vous êtes flatté(e), le vendeur a su décrypter les indices qui indiquent votre bon goût, dommage, vous n'avez pas les moyens
 - b) Il sait utiliser les propriétés structurelles d'une demande en utilisant une séquence d'importance décroissante
 - c) Si vous acceptez, il est gagnant, si vous refusez, il peut se rabattre sur des articles moins chers
 - d) b) et c) vrais
9. Pourquoi la technique de l'échantillon gratuit se montre si efficace :
 - a) parce que l'échantillon permet de découvrir les qualités du produit qui sans cette technique serait passées inaperçues
 - b) parce que les personnes qui offrent cet échantillon savent utiliser le principe de preuve sociale
 - c) parce que c'est un cadeau
 - d) parce le fait de donner un échantillon permet en même temps de transmettre une information complète
10. Un représentant en informatique vous prête un produit pour que vous l'essayiez. Ce produit est bien, mais trop cher. Vous refusez de l'acheter, cependant,
 - a) vous achetez un produit moins cher chez le même vendeur
 - b) vous ressentez de la culpabilité
 - c) vous achetez le même produit plus tard chez un autre vendeur

- d) a) et b)
11. Qu'est-ce que la technique "du pied dans la porte" ?
- a) commencer par une petite requête afin d'ouvrir la voie à d'autres requêtes
 - b) commencer par une grosse requête qui sera certainement refusée pour se rabattre sur une plus petite requête
 - c) une fois entré chez un client, l'empêcher de fermer la porte tant qu'il n'a rien acheté
 - d) rendre les gens plus conscients de la nécessité d'apporter une contribution pour sauvegarder une qualité de vie
12. Laurent a reçu la visite d'un représentant de foie gras normand. A votre avis,
- a) il a acheté 6 médaillons de foie gras parce que le représentant lui a promis une lithographie à partir de 6 médaillons achetés. Dommage pour la lithographie, il n'y en a plus en stock, tant mieux pour les fêtes : ils ont l'air tellement bons ces foies gras
 - b) il a refusé d'acheter du foie gras car il a signé une pétition pour la sécurité sur le campus
 - c) il a acheté du foie gras parce que le fait d'avoir reçu le représentant en toute liberté constituait un acte préparatoire le prédisposant à acheter ce produit
 - d) a) et c)
13. Selon le concept de pied dans la porte, si une personne fait un premier pas en acceptant une petite requête que vous lui adressez, elle va :
- a) probablement accepter de se soumettre à une demande plus importante plus tard
 - b) s'attendre à ce que vous lui rendiez la faveur plus tard
 - c) probablement refuser une demande plus importante plus tard
 - d) probablement vous percevoir comme un ami
14. Vous signez un jour une pétition contre les essais nucléaires. Quelque temps plus tard, on vous demande de faire un don pour une association de défense de l'environnement.
- a) vous donnez car ayant signé cette pétition auparavant, vous voulez montrer aux autres que vous êtes quelqu'un de cohérent
 - b) vous donnez car vous vous sentez beaucoup plus concerné(e) par le problème de l'environnement depuis quelques temps
 - c) vous donnez car vous ne voulez pas que les personnes de l'association se rendent compte que vous avez signé une pétition contre les essais nucléaires alors que vous ne donnez même pas d'argent à ceux qui s'occupent de ça
 - d) a) et b)
15. La technique de l'appât consiste à :
- a) amener une personne à refuser une requête afin qu'elle se sente obligée de faire une concession en retour
 - b) profiter du sentiment d'obligation créé afin de solliciter une acceptation pour quelque chose qui sans cette technique aurait été refusé
 - c) amener une personne à prendre une décision en lui offrant un avantage quelconque tout en sachant que cette proposition ne pourra pas être pleinement honorée
 - d) a) et b)

16. Imaginez que vous faites partie d'une association de soutien aux enfants de la rue de Calcutta. Vous allez organiser dans un mois, deux jours de permanence à l'occasion d'une manifestation culturelle. Cependant, cette manifestation a lieu un week-end de trois jours et la plupart des membres de l'association partent ce week-end et ne sont pas disponibles. Il vous faut donc d'urgence recruter des personnes qui acceptent de tenir bénévolement ce stand. Comment procédez-vous ?
- a) vous commencez par envoyer un membre de l'association vendre des cartes postales au profit des enfants de la rue dans le quartier et vous prévoyez de rendre visite en personne à ces personnes quelques temps après afin de les solliciter pour tenir la permanence
 - b) vous commencez par envoyer un membre de l'association démarcher les gens du quartier afin de tenir une permanence tous les samedis midi dans un supermarché pendant 6 mois étant sûr que cette proposition sera refusée et prévoyez de rendre visite à ces personnes en personne quelques temps après afin de les solliciter pour tenir la permanence pour les deux jours qui vous intéressent
 - c) vous démarchez les gens du quartier en leur expliquant la situation délicate dans laquelle ses enfants se trouvent et embarquant avec vous l'album photo du centre que vous parrainez ou s'affiche toute la détresse de ces enfants, espérant éveiller le sentiment de responsabilité et d'empathie des personnes démarchées
 - d) a) ou b) devraient se montrer aussi efficaces
17. Le phénomène de cohérence :
- a) est un schéma complexe, mais qui permet de bénéficier d'une bonne image de soi vis-à-vis d'autrui
 - b) permet de ne pas avoir à prendre en compte certains éléments qui pourraient nous faire regretter nos décisions
 - c) est une réaction machinale et automatique
 - d) b) et c)
18. Lorsque nous prenons une décision :
- a) on est prêt(e) à faire de gros sacrifices pour ne pas revenir sur une décision
 - b) on ne prend une décision que si elle est cohérente avec l'image que l'on souhaite donner aux autres
 - c) a) et b)
 - d) ni a) ni b)
19. Dans l'expérience de Freedman et Fraser présentée, les gens acceptent de mettre la grande pancarte PRUDENCE AU VOLANT.
- a) s'ils ont au préalable accepté une petite requête, même si celle-ci ne concernait pas la sécurité routière
 - b) seulement s'ils ont accepté une petite requête directement liée à la sécurité routière
 - c) uniquement si c'est la même personne qui présente la petite puis la grosse requête
 - d) a) et c)
- 20.

Vous êtes dans un grand magasin, vous hésitez entre une lampe blanche et une lampe verte. Il faut savoir que la lampe blanche irait très bien avec votre tapisserie, mais que pour la lampe verte, deux beaux coussins sont offerts exceptionnellement. Après de longues négociations avec le vendeur, vous vous décidez sur la lampe verte, celle avec les coussins. Malheureusement, le vendeur se rend compte qu'il n'y a plus de coussins en stock.

- a) énervé(e) d'avoir perdu tout ce temps, vous n'achetez rien et décidez d'attendre de prochaines promotions
- b) vous achetez la lampe blanche, c'est vrai qu'elle va mieux avec votre tapisserie
- c) vous achetez la lampe verte, tant pis pour les coussins
- d) vous achetez les deux lampes, vous cherchiez justement un cadeau pour votre sœur

La sympathie. (Séance 2).

On ne surprendra personne en disant qu'en règle générale, nous accédons plus volontiers aux requêtes des personnes qui nous sont connues et sympathiques. Ce qui est moins apparent, c'est que ce principe très simple est utilisé de mille façons par des inconnus dans le seul but de nous persuader. Certains professionnels de la persuasion ont découvert qu'il n'est même pas nécessaire que l'ami soit présent pour exercer cette influence. Souvent, le nom de l'ami suffit. La société Shaklee, spécialisée dans la vente au porte-à-porte de produits pour la maison, conseille à ses vendeurs la méthode de la « chaîne » pour trouver de nouveaux clients. Lorsqu'un client a admis qu'il apprécie un produit, on le presse de donner les noms d'amis qui pourraient l'apprécier eux aussi. Les individus sur la liste peuvent être démarchés à leur tour, et priés de donner d'autres noms, et ainsi de suite.

Le secret de cette méthode, c'est que chaque client potentiel reçoit la visite d'un vendeur armé du nom d'un de ses amis « qui m'a conseillé d'aller vous voir ». Dans ces conditions, il est difficile de ne pas le recevoir ; ce serait presque comme claquer la porte au nez de l'ami. Le manuel de vente de Shaklee recommande aux employés d'utiliser systématiquement ce procédé. On ne saurait surestimer sa valeur. Si, quand vous téléphonez, ou sonnez à la porte, vous pouvez dire que M. Untel, ami de votre interlocuteur, pense qu'il aurait avantage à vous accorder quelques instants, autant dire que la vente est déjà à moitié faite avant que vous ayez franchi le seuil.

La large utilisation qui est faite, à des fins commerciales, du lien d'amitié existant entre deux personnes est révélatrice de l'influence de la sympathie dans le phénomène du consentement. Nous voyons d'ailleurs que les professionnels cherchent à tirer parti de la règle même quand il n'y a pas d'amitié existante sur laquelle ils puissent bâtir leur stratégie. Dans ce cas, leur méthode est des plus directes : ils nous amènent à les trouver, eux, sympathiques.

Reste une question essentielle et passionnante : quels sont les facteurs qui font qu'une personne ressent de la sympathie pour une autre ? C'est ce qu'il nous faudrait savoir ; nous serions alors beaucoup plus près de savoir comment font des individus pour se rendre sympathiques, et inversement, comment nous pourrions faire pour que nos partenaires nous trouvent sympathiques. Fort heureusement, cela fait des dizaines d'années que les psychologues se posent cette question. Toutes les données qu'ils ont pu rassembler ont permis de déterminer un certain nombre de facteurs qui engendrent la sympathie. Et comme nous le verrons, chacun de ces facteurs est utilisé au mieux par les professionnels pour nous arracher un « oui ».

Il est bien connu que la beauté représente un avantage dans les relations sociales. Des recherches récentes montrent cependant que nous sous-estimons peut-être gravement la portée de cet avantage. Il semble que l'apparence physique produise un effet de déclic. La réaction déclenchée est automatique, inconsciente. Elle entre dans la catégorie des « effets de halo ». L'effet de halo se produit quand une des caractéristiques d'une personne domine la façon dont d'autres personnes la voient. Et tout montre que l'apparence physique a très souvent cette propriété.

Les recherches montrent que nous attribuons automatiquement aux individus au physique harmonieux des qualités telles que le talent, la bonté, l'honnêteté et l'intelligence. De plus, nous faisons ce jugement sans nous rendre compte que l'apparence physique nous influence. De nombreuses recherches ont montré que la beauté chez un être humain n'est pas une caractéristique superficielle. En effet, les individus les plus beaux auraient moins de chances d'être condamnés devant un tribunal, plus de chances d'être engagés par un employeur, plus de chance d'atteindre un bon salaire, plus de chances enfin d'être perçus comme aimables, intéressants, et compétents.

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

Il n'est donc pas étonnant que le halo de la beauté soit exploité par les professionnels de la persuasion. Comme nous ressentons de la sympathie envers ceux qui sont beaux et comme nous avons tendance à nous laisser convaincre par ceux que nous trouvons sympathiques, il est logique que les programmes de formation à la vente donnent des indications sur la façon de s'habiller, que les magasins de mode choisissent leurs vendeurs sur leur présentation, et qu'un escroc soit souvent un bel homme ou une jolie femme.

Que se passe-t-il si l'apparence physique n'entre pas en jeu ? Car la plupart des gens ne sont ni beaux ni laids. Y a-t-il d'autres facteurs qui peuvent produire la sympathie ? Comme le savent les chercheurs et les professionnels de la persuasion, il y en a plusieurs, et l'un des plus influents est la similarité. Nous aimons ce qui nous ressemble. Ce fait semble rester vrai, que la ressemblance réside dans les opinions, la personnalité, le milieu, ou le mode de vie. Par conséquent, ceux qui veulent qu'on les aime pour persuader plus facilement peuvent atteindre cet objectif en paraissant semblables à nous. Ils disposent pour ce faire d'un large éventail de moyens.

Outre la manière de s'habiller, une façon de manipuler la similarité afin d'augmenter la sympathie est de prétendre avoir des points communs avec la personne qu'on veut persuader. Les vendeurs de voitures, par exemple, apprennent à mettre à profit les indices qu'ils peuvent relever en examinant la voiture du client pour la reprise. S'il y a un équipement de camping dans le coffre, le vendeur ne manquera pas de dire un peu plus tard combien il aime s'échapper de la ville chaque fois qu'il le peut. S'il y a des balles de golf à l'arrière, il dira peut-être qu'il espère que le temps lui permettra de faire les dix-huit trous qu'il avait prévu pour le soir même. S'il remarque que la voiture a été achetée dans un autre État, il va s'enquérir de l'origine du client, et s'exclamer, avec surprise, qu'il est lui-même (à moins que ce ne soit sa femme) né là-bas. Pour insignifiantes que paraissent ces similarités, elles ont leur importance. Un chercheur, examinant les ventes des compagnies d'assurance, a découvert que les clients souscrivaient plus volontiers des polices d'assurance quand le vendeur était semblable à eux dans des domaines tels que son âge, sa religion, ses opinions politiques, et sa consommation de tabac. Comme les similarités les plus minimes peuvent produire une réaction positive vis-à-vis du partenaire, et comme il est extrêmement facile de prétendre avoir des points communs avec son interlocuteur, je conseillerais d'observer la plus grande prudence envers les solliciteurs qui prétendent « être comme vous ».

En plus de la beauté physique ou de la similarité, l'idée que quelqu'un nous apprécie peut, par le sentiment de sympathie qu'elle suscite, être un procédé de persuasion diaboliquement efficace. C'est pourquoi nous entendons souvent ceux qui veulent obtenir quelque chose de nous nous dire des choses flatteuses ou proclamer leurs affinités avec nous. Une expérience réalisée en Caroline du Nord montre combien nous nous trouvons sans défense devant les louanges. Les sujets d'étude, des hommes, écoutaient des jugements sur leur personne émis par quelqu'un qui avait quelque chose à leur demander. Certains des sujets recevaient des commentaires positifs, d'autres des commentaires négatifs, d'autres encore un mélange des deux. L'étude aboutit à trois résultats intéressants. D'abord, la personne qui ne servait que des louanges était mieux appréciée par les sujets. Ensuite, cela était vrai alors même que les sujets étaient pleinement conscients que le flatteur avait intérêt à se rendre sympathique. Enfin, contrairement aux autres commentaires, les louanges, qu'elles soient fondées ou non, avaient le même effet. Les commentaires positifs éveillaient la même sympathie envers le flatteur, indépendamment de leur sincérité.

Apparemment, nous réagissons donc aux compliments de façon purement automatique, si bien que nous sommes facilement la proie de quelqu'un qui les prodigue dans le but évident de se gagner nos faveurs. Dans certains cas, il peut être payant de se montrer légèrement critique. Supposons que vous rencontriez une femme, et que vous désiriez vous rendre sympathique à ses yeux. La complimenter sans discontinuer serait un moyen d'atteindre votre

but ; mais des recherches menées à l'Université du Minnesota montrent que la tactique la plus efficace serait de faire en sorte que cette femme vous entende, dans une conversation avec des tiers, formuler quelques réserves à son sujet, puis vous lancer progressivement dans un éloge allant crescendo. Ces recherches ont montré que les femmes qui étaient soumises à cette séquence critique-approbation appréciaient plus l'auteur des commentaires que celles qui s'entendaient simplement décrire de façon entièrement positive. Pour qui souhaite appliquer cette méthode destinée à accroître la sympathie par une combinaison de commentaires positifs et négatifs, le secret de la réussite est de commencer par la critique et de terminer par les louanges. D'après l'étude en effet, adopter la démarche inverse, c'est s'exposer à susciter l'antipathie. Ce n'est donc pas le mélange de commentaires favorables et défavorables qui est déterminant ; c'est leur succession en bon ordre. Tout indique donc que, quand nous entendons des tiers parler de nous, nous aimons qu'il reste à la fin, suspendu dans l'air, comme un écho de flatterie.

Un autre facteur peut influencer sur les sentiments que nous avons envers un objet, il s'agit de la familiarité. La plupart d'entre nous aiment ce qui leur est familier. Du fait de son effet sur la sympathie, le sentiment de familiarité joue son rôle dans tous nos choix. Comment de telles choses peuvent-elles se produire ? La réponse se trouve en partie dans la façon inconsciente dont la familiarité affecte la sympathie. Nous ne savons pas, très souvent, que notre attitude envers quelque chose a été influencée par le nombre de fois que nous y avons été exposés dans le passé. Ainsi, lors d'une expérience, des étudiants étaient occupés à une tâche absorbante pendant que diverses mélodies étaient diffusées en musique de fond. Les étudiants étaient si absorbés par leur tâche que par la suite ils se montraient incapables de reconnaître ces mélodies. Pourtant, quand on leur demandait une évaluation de différentes musiques, ils préféraient celles qui avaient été jouées.

Le principe d'association permet également de modifier l'attitude par rapport à un objet ou une personne. Ce principe s'applique aussi bien aux nouvelles positives qu'aux négatives. Une association accidentelle avec des choses agréables ou désagréables influence la façon dont les autres nous perçoivent. Les professionnels de la persuasion nous enseignent les applications pratiques des associations positives. Ils s'efforcent en effet assidûment d'associer leurs produits, ou de s'associer eux-mêmes aux choses que nous aimons. Par exemple, en plaçant tous ces séduisants mannequins dans les publicités pour les automobiles, l'annonceur espère bien que la voiture empruntera ses qualités - beauté et séduction - au mannequin. Il parie que nous réagirons au produit de la même façon que nous réagissons au séduisant mannequin que nous y associons. Il n'a pas tort. D'après une étude, des hommes qui voyaient une publicité pour un modèle de voiture comportant la photo d'une séduisante jeune femme estimaient la voiture plus rapide, plus luxueuse, plus intéressante, et plus belle que ceux qui avaient vu la même publicité sans la belle jeune femme. Pourtant, interrogés ultérieurement, les sujets refusaient de croire que la présence de la jeune femme ait pu influencer leur jugement. Utiliser des célébrités dans la promotion des produits est une autre façon pour les publicitaires de tirer parti du principe d'association. Les athlètes professionnels sont payés pour s'associer à des objets en rapport direct avec ce qu'ils font (des chaussures de sport, des raquettes de tennis, des balles de golf) ou à n'importe quoi (des boissons, des friandises, des collants). Ce qui importe, c'est d'établir un lien ; ce lien n'a pas à être logique, il suffit qu'il soit positif. Ces différents exemples montrent comment les facteurs qui agissent sur notre sentiment de sympathie peuvent être détournés par des professionnels de la persuasion afin de nous faire dire oui.

L'autorité. (Séance 2).

Nous apprenons depuis notre naissance que l'obéissance aux autorités compétentes est louable et la désobéissance condamnable. Se conformer aux diktats de l'autorité a de vrais avantages pratiques pour nous. Dans notre jeunesse, ces personnes (par exemple, les parents ou les professeurs) en savaient plus que nous, et nous voyions que suivre leurs conseils nous était profitable, d'une part à cause de leur grande sagesse, d'autre part, parce que c'étaient eux qui distribuaient récompenses et punitions. En tant qu'adultes, les mêmes avantages persistent pour les mêmes raisons, même si les figures d'autorité sont alors des employeurs, des juges et des chefs politiques. Comme leur position élevée implique un accès à des informations privilégiées et un pouvoir supérieur, il est très raisonnable de se plier aux désirs de nos autorités légitimes. C'est si raisonnable, même, que nous le faisons souvent quand c'est totalement absurde.

Ce paradoxe est bien sûr celui qui explique toutes les armes d'influence. Dans ce cas, parce que nous savons que notre obéissance à l'autorité est de façon générale profitable, il nous est facile de céder aux facilités de l'obéissance automatique. Bien que cette obéissance machinale nous soit utile dans la majorité des cas, il y a des exceptions notables, dans la mesure où nous réagissons au lieu de penser.

Chaque fois que nos comportements sont réglés de cette façon inconsciente, nous pouvons être sûrs qu'il y aura des professionnels de la persuasion pour en profiter. Par exemple, les publicitaires détournent volontiers le respect que nous accordons dans nos sociétés aux médecins, en engageant des acteurs pour jouer le rôle de médecins vantant les qualités d'un produit. Objectivement il est absurde de se laisser convaincre par les assurances d'un homme qui n'est, nous le savons, qu'un acteur qui a longtemps joué le rôle d'un médecin. Mais, dans la pratique, la supercherie passe. Ici, la publicité repose sur l'art d'utiliser l'influence du principe d'autorité sans proposer pour autant une autorité véritable. L'apparence de l'autorité est suffisante. Cela nous en apprend beaucoup sur les réactions machinales à l'autorité. Nous sommes souvent aussi vulnérables aux symboles de l'autorité qu'à sa réalité.

Il y a plusieurs sortes de symboles qui peuvent déclencher notre comportement en l'absence d'autorité véritable. Ces symboles sont largement employés par les professionnels de la persuasion qui doivent jouer sur l'apparence. Les escrocs, par exemple, se parent de titres, de vêtements, d'accessoires qui évoquent l'autorité.

Les titres sont à la fois les symboles d'autorité les plus difficiles à acquérir, et les plus faciles à prendre. L'acquisition d'un titre demande normalement des années de travail d'une certaine qualité. Pourtant il est possible à quelqu'un, sans fournir le moindre effort, d'adopter simplement l'étiquette, ce qui lui vaut une déférence automatique. Les acteurs de spots publicitaires et les escrocs le font sans cesse avec succès.

Un groupe de chercheurs, composé de médecins et d'infirmières de trois hôpitaux du Midwest, s'est préoccupé de l'obéissance mécanique qu'accordent généralement les infirmières aux ordres du médecin. Il a semblé aux chercheurs que même les infirmières les plus qualifiées et les plus expérimentées n'utilisaient pas suffisamment leur qualification pour vérifier le bien-fondé des ordres reçus. Au contraire, recevant des directives du médecin, elles se contentaient d'exécuter. Ces chercheurs voulaient étudier le problème dans le contexte d'une grave erreur d'ordonnance, en l'occurrence, la prescription d'une dose beaucoup trop forte d'un médicament non autorisé dans un hôpital. Enfin, ils voulaient savoir ce qui se produirait si l'on substituait à la figure d'autorité habituelle une voix inconnue au téléphone, n'offrant que les signes les plus ténus d'autorité : la revendication du titre de « docteur ».

Vingt-deux infirmières, dans différents services de chirurgie, de pédiatrie, et de psychiatrie, furent soumises à cette expérience. Chaque fois, l'un des chercheurs appela par

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

téléphone en se présentant comme un médecin de l'hôpital et demanda à l'infirmière de donner vingt milligrammes d'un médicament (l'Astrogen) à un certain patient hospitalisé dans le service. Il y avait quatre excellentes raisons pour l'infirmière de se montrer prudente dans l'exécution de l'ordre :

1. L'ordonnance était transmise par téléphone, en contravention avec le règlement de l'hôpital.

2. Le médicament lui-même n'était pas autorisé; l'Astrogen n'avait pas encore reçu d'autorisation de mise sur le marché et n'était pas inclus dans la liste des médicaments du service.

3. Le dosage prescrit était manifestement excessif et dangereux. D'après la posologie indiquée en toutes lettres sur l'emballage, la dose quotidienne maximale était de dix milligrammes, la moitié de ce qui avait été prescrit.

4. La directive avait été donnée par un homme que l'infirmière n'avait jamais rencontré, vu ou eu au téléphone auparavant.

Pourtant, dans quatre-vingt-quinze pour cent des cas les infirmières se rendirent sans hésitation à la pharmacie de l'hôpital, où elles prirent le dosage prescrit d'Astrogen et se dirigèrent vers la chambre du patient pour lui administrer le médicament. C'est à ce point de l'expérience qu'elles étaient arrêtées par un observateur qui leur expliquait la nature de l'expérience. Dans leur interprétation de ces résultats troublants, les chercheurs en arrivèrent à une conclusion instructive : « Dans une situation réelle correspondant à la situation expérimentale, il y a, en théorie, deux compétences professionnelles celle du médecin et celle de l'infirmière, qui veillent à ce qu'un acte médical donné soit accompli de manière à bénéficier au malade, ou du moins, à ne pas lui nuire. Cette expérience nous amène à penser, cependant, que l'une de ces deux compétences est, dans la pratique, inopérante ».

Il semble que, devant les directives d'un médecin, les infirmières aient désactivé leur compétence professionnelle et adopté une réaction en forme de déclic. Ni leurs connaissances médicales ni leur expérience professionnelle ne sont intervenues dans leur décision. Au contraire, parce que l'obéissance aux autorités légitimes a toujours été, dans leur environnement, l'attitude la plus efficace et la plus appréciée, elles se sont montrées à la merci de l'erreur médicale par obéissance automatique. Leur réaction d'automate est d'autant plus instructive qu'en l'occurrence elles n'obéissaient pas à une autorité légitime mais à un symbole très aisément contrefait - un simple titre.

Les vêtements sont aussi un symbole d'autorité capable de déclencher une persuasion automatique. Quoique plus tangible qu'un simple titre, le vêtement de l'autorité est aussi facile à contrefaire. Les services de police spécialisés ont très souvent affaire à des escrocs dont l'instrument de travail est leur garde-robe. Changeants comme des caméléons, ils se revêtent du blanc médical, du noir ecclésiastique, du vert militaire ou du bleu policier requis par la situation. Ce n'est qu'après coup que leurs victimes s'aperçoivent que l'habit ne fait pas le moine. Un ensemble d'études réalisées par le psychologue Leonard Bickman nous donne une indication sur la difficulté de résister à des requêtes formulées par des figures revêtues d'un costume d'autorité. Le procédé utilisé par Bickman consistait à faire certaines requêtes insolites à des passants : leur demander de ramasser un sac en papier qui traîne par terre, ou de se mettre à l'autre bout de l'abri d'autobus. Dans la moitié des cas, le solliciteur, un jeune homme, était habillé normalement ; dans les autres cas, il était revêtu d'un uniforme. Quelle que soit la requête présentée, un nombre beaucoup plus élevé de personnes obéissait au solliciteur quand il portait l'uniforme.

Une version de cette expérience est particulièrement éclairante. L'enquêteur arrêtait des piétons et désignait du doigt un homme debout près d'un parcmètre vingt mètres plus loin. Le solliciteur, soit habillé normalement, soit en uniforme, disait toujours la même chose au piéton : « Vous voyez cet homme à côté du parcmètre ? Il n'a pas de monnaie et il a dépassé

le temps de parking. Donnez-lui une pièce de dix cents! ». Le solliciteur s'en allait alors et tournait le coin de la rue, si bien que, quand le piéton arrivait à hauteur du parcmètre, le solliciteur était hors de vue. Le pouvoir de l'uniforme demeurait, cependant, en l'absence de son porteur. Presque tous les piétons suivirent les directives de l'homme en uniforme, alors que moins de la moitié obéit à l'homme en civil. Il faut noter que par la suite, Bickman constata que les étudiants étaient capables d'évaluer avec une assez grande exactitude le pourcentage d'obéissance des sujets d'expérience lorsque le solliciteur portait des vêtements civils (cinquante pour cent, dans leur estimation, quarante-deux pour cent dans l'expérience) ; mais ils sous-estimèrent grandement le pourcentage d'obéissance à l'uniforme (soixante-trois pour cent dans leur estimation, quatre-vingt-douze pour cent dans l'expérience).

Outre sa fonction en tant qu'uniforme, le vêtement peut symboliser l'autorité de façon plus diffuse. Les vêtements luxueux et élégants ont une aura de statut et de position sociale, comme certains accessoires tels que les bijoux et les belles voitures. Concernant ce dernier élément, les résultats d'une étude réalisée dans la région de la baie de San Francisco indiquent que les possesseurs de belles voitures bénéficient d'une déférence particulière. Les expérimentateurs ont découvert que les automobilistes attendaient significativement plus longtemps avant d'actionner leur avertisseur quand un véhicule de luxe, flambant neuf, restait arrêté au feu vert, que quand c'était une vieille voiture sans prétention. Les automobilistes se montraient peu patients avec le conducteur de la vieille voiture : ils klaxonnèrent presque tous, et pour la plupart, de façon répétée ; deux allèrent jusqu'à emboutir le pare-chocs. L'aura de l'automobile de prestige était si forte, au contraire, que cinquante pour cent des automobilistes attendaient respectueusement derrière la belle voiture, sans toucher à leur klaxon jusqu'à ce qu'elle s'en aille.

Par la suite, les chercheurs demandèrent à des étudiants ce qu'ils auraient fait dans de telles situations. Par rapport aux véritables résultats de l'expérience, les étudiants sous-estimèrent tous le temps qu'il leur faudrait avant de klaxonner derrière la voiture de luxe. Les étudiants de sexe masculin étaient particulièrement peu perspicaces, estimant qu'ils seraient plus prompts à klaxonner l'automobile de luxe que la vieille voiture ; l'expérience, naturellement, prouve le contraire. Remarquez la similarité de cette opinion avec beaucoup d'autres liées à l'influence des figures d'autorité. Comme dans l'expérience de l'uniforme, les personnes interrogées étaient incapables de prédire correctement leur réaction ou la réaction d'autrui aux pressions exercées par une autorité. Dans chacun de ces cas, l'effet d'influence fut grossièrement sous-estimé. Cette propriété du statut d'autorité explique sans doute une bonne part de son efficacité. Non content d'agir sur notre comportement, il le fait à notre insu.

QCM séance 2

Merci de répondre aux questions suivantes : NE RIEN INSCRIRE SUR CETTE FEUILLE, REPORTEZ VOS REPONSES SUR LA GRILLE PREVUE A CET EFFET

Certaines questions sont posées sous forme de mises en situation. Vos réponses permettent de voir si vous avez compris les idées développées dans le texte. Votre réponse doit refléter la compréhension du texte : la réponse que suggère le bon sens n'est pas forcément la bonne. Il n'y a qu'une réponse par question. Si vous n'êtes pas certain(e) de votre réponse, ne répondez pas à la question et passez à la suivante.

1. Cette année, deux nouveaux professeurs enseignent la même matière en physique nucléaire. L'un de ces enseignants est toujours très bien habillé alors que l'autre porte souvent une tenue négligée. Comment les étudiants ont le plus de chances de se répartir dans les deux cours ?
 - a) 30 % des étudiants vont choisir l'enseignant bien habillé et 70 % l'enseignant négligé
 - b) ils savent que les deux enseignants doivent être équivalents
 - c) 30 % des étudiants vont choisir l'enseignant négligé et 70 % l'enseignant bien habillé
 - d) b) et c)
2. L'expérience de Bickman montre que lorsqu'il est demandé à un passant de donner de la monnaie à un autre individu (ce dernier ayant dépassé son temps de parcourir) :
 - a) les passants obéissent plus à un solliciteur habillé en civil qu'à un solliciteur habillé en uniforme, ceci tant que le solliciteur est présent
 - b) les passants obéissent plus à un solliciteur habillé en uniforme qu'à un solliciteur habillé en civil, ceci tant que le solliciteur est présent
 - c) les passants obéissent presque tous à la requête d'un solliciteur en uniforme même lorsque celui-ci s'en va et ne peut pas vérifier ce que fait le passant
 - d) les passants refusent d'obéir à cette requête quel que soit l'habillement du solliciteur
3. Imaginez que vous fassiez une petite expérience : vous demandez à un de vos amis de traverser à pied une route lorsque le feu pour les voitures est vert, au mépris du code de la route. Dans la moitié des cas, votre ami porte un costume-cravate aux plis impeccables ; dans l'autre moitié des cas, il porte un bleu de travail. A votre avis quel serait le comportement des gens autour ?
 - a) ils feraient une petite réflexion désagréable lorsque votre ami porte un bleu de travail
 - b) beaucoup plus de personnes s'engouffreraient à la suite de votre ami imprudent lorsqu'il porte un costume
 - c) dans aucun des cas, les personnes ne suivraient votre ami imprudent
 - d) a) et c)
4. Que montrent les recherches sur l'obéissance à l'autorité ?
 - a) nous avons conscience d'obéir facilement à une figure d'autorité,
 - b) il suffit qu'une personne revête des symboles d'autorité pour augmenter l'obéissance
 - c) nous obéissons aux personnes compétentes car elles savent mieux que nous ce qu'il faut faire
 - d) b) et c)
- 5.

Ce questionnaire ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

- Si vous demandiez à des personnes d'expliquer pourquoi les personnes conduisant des 4L sont plus facilement klaxonnées que celles conduisant des BMW, que vous répondrait-on ?
- a) que les 4L ne sont pas plus klaxonnées que les BMW
 - b) que les personnes possédant des BMW sont certainement plus respectées que celles conduisant des 4L
 - c) que la BMW est un symbole de richesse et en même temps représente un symbole d'autorité
 - d) b) et c)
6. Dans les expériences citées, existe-t-il des facteurs susceptibles de réduire l'obéissance à un ordre donné par une "figure d'autorité" ?
- a) non, l'obéissance est tellement ancrée dans les esprits depuis l'enfance qu'elle devient automatique
 - b) oui, le degré d'expertise du sujet lui permet de juger objectivement du bien fondé de l'ordre donné
 - c) oui, il ne faut pas exagérer, les sujets ne sont pas des moutons dénués de tout esprit critique
 - d) oui, l'absence de surveillance exercée par la figure d'autorité
7. Imaginez que vous êtes salarié(e) dans une entreprise. Vous êtes en train de discuter de votre soirée en prévision avec vos collègues. Au moment où vous parlez de cette fameuse tartiflette que vous allez cuisiner pour vos invités ce soir, votre chef passe et vous lance en boutade de ne pas oublier de mettre du vin blanc dans la tartiflette.
- a) vous vous dites que votre tartiflette est très bonne comme ça, vous ne changez rien à votre recette
 - b) votre chef a beau être compétent dans son travail, vous doutez de ces talents culinaires
 - c) vous vous dites que votre tartiflette est très bonne comme ça, mais au moment de la préparation, vous vous apercevez qu'il vous reste un fond de vin blanc, pourquoi pas...
 - d) a) et b)
8. Que montrent les recherches en psychologie sociale : nous nous soumettons à l'autorité
- a) lorsqu'on n'a pas le choix
 - b) parce que c'est une solution de facilité
 - c) seulement lorsque nos compétences sont insuffisantes pour prendre certaines décisions
 - d) a) et c)
9. Un matin de bonne heure, Marc reçoit un coup de téléphone. Pas bien réveillé, il décroche. La personne au bout du fil lui annonce qu'elle est conseiller technique dans une entreprise de télécommunication. Il se souvient alors qu'effectivement il a acheté il y a quelque temps une carte téléphonique rechargeable à distance. Après lui avoir annoncé qu'il avait constaté de très habiles fraudes sur ce type de carte, le conseiller technique lui demande son numéro de carte bleue afin de vérifier que Marc n'a pas été victime d'une fraude. Quelle réaction Marc risque d'avoir ?
- a) Marc se dit que décidément le progrès n'a pas que du bon
 - b) Marc se dit qu'heureusement il y a des gens compétents
 - c) Marc lui donne les informations nécessaires avec un petit pincement au cœur
 - d) Marc se demande comment ce conseiller a pu avoir son numéro de téléphone

10. Souvenez-vous de l'expérience portant sur le personnel hospitalier.
- a) l'infirmière ne connaît pas le produit prescrit, c'est pour cette raison qu'elle se soumet aux indications du médecin
 - b) les infirmières font en général remarquer au médecin que la dose prescrite pourrait être dangereuse pour le patient
 - c) la compétence de l'infirmière est inhibée
 - d) a) et c)
11. Imaginez que vous êtes responsable d'une société de vente, quel(s) conseil(s) donneriez-vous à vos commerciaux
- a) utiliser les réseaux d'amitié par les recommandations
 - b) savoir mettre en avant des points communs
 - c) organiser de temps à autre des repas avec les clients
 - d) a), b) et c)
12. Aujourd'hui, un(e) étudiant(e) de votre promotion présente un exposé. Vous trouvez cette personne charmante et vous vous décidez à aller lui parler à la fin de son exposé, malgré sa faible performance orale. Comment procédez-vous pour augmenter vos chances de vous rendre sympathique auprès de cette personne ?
- a) pas la peine de la complimenter chaudement sur sa prestation, elle n'est pas née de la dernière pluie et risque d'être irritée par votre mauvaise foi
 - b) vous vous empressez de louer ses performances d'orateur et la clarté de son discours toujours très intéressant
 - c) après avoir émis quelques réserves sur la clarté des transparents présentés, vous la complimentez sur son aisance verbale et la manière originale de traiter le sujet
 - d) vous allez lui remonter le moral en lui disant que ce n'est pas grave et qu'elle fera mieux la prochaine fois, que ce n'est pas facile de prendre la parole en public et que vous n'auriez pas fait mieux
13. Qu'est-ce que l'effet de halo ?
- a) le fait qu'une personne de même sexe dotée d'une belle apparence physique soit jugée de manière plus négative, en effet elle représente un(e) rival(e)
 - b) le fait qu'une caractéristique particulière d'une personne influence la manière dont elle est jugée sur d'autres dimensions
 - c) le fait que nous ne sommes pas conscients d'être influencés par l'apparence physique d'une personne quand nous la jugeons
 - d) le fait que nous trouvons sympathique une personne qui nous ressemble, même si les points communs ne sont que superficiels
14. Régulièrement un débat sur la publicité subliminale refait surface. Que pensez-vous de ce type de publicité ?
- a) même si le produit est présenté sans que le public en ait conscience, ce type de publicité permet d'améliorer l'évaluation du produit
 - b) ce type de publicité ne peut marcher que si les gens peuvent identifier le produit en question lors de la publicité, même s'ils n'y font pas très attention
 - c) ce type de publicité fonctionne grâce au principe de preuve sociale
 - d) a) et c)

15. Quels sont les liens entre familiarité et affects ?
 - a) nous jugeons plus positivement les choses que nous reconnaissons
 - b) nos jugements peuvent être affectés par la familiarité de manière inconsciente
 - c) le nombre de fois où nous avons été exposés à un objet ou une personne affecte le sentiment de sympathie que nous éprouvons
 - d) b) et c)

16. Selon le principe de sympathie,
 - a) il est plus facile de dire oui à un ami
 - b) certains facteurs comme la flatterie, la complémentarité et la beauté augmentent la sympathie
 - c) le principe d'association contribue à augmenter la sympathie
 - d) a) et c)

17. Imaginez que vous attendez pour participer à une expérience. Une secrétaire vient vous voir et vous informe qu'une autre personne doit arriver. Elle vous demande de la prévenir qu'il y a eu un coup de fil pour elle. Comment vous comportez-vous afin de maintenir un sentiment de sympathie par rapport à cet étudiant ?
 - a) s'il s'agit d'une bonne nouvelle, vous lui indiquez l'appel en soulignant qu'il s'agit d'une bonne nouvelle et s'il s'agit d'une mauvaise nouvelle, vous lui dites simplement qu'il y a eu un coup de fil et qu'il faut qu'il aille voir la secrétaire
 - b) qu'il s'agisse d'une bonne nouvelle ou d'une mauvaise nouvelle, vous lui indiquez la valeur positive ou négative du coup de fil. L'empathie dont vous faites preuve le réconfortera et augmentera la sympathie qu'il éprouve pour vous
 - c) dans les deux cas de figures, vous lui dites simplement qu'il y a eu un coup de fil afin de préserver la confidentialité de l'appel, l'étudiant en question vous en sera reconnaissant
 - d) s'il s'agit d'une bonne nouvelle, vous lui dites simplement qu'il y a eu coup de fil et qu'il faut qu'il aille voir la secrétaire, et s'il s'agit d'une mauvaise nouvelle, vous soulignez qu'il s'agit d'une mauvaise nouvelle pour lui permettre de se préparer

18. Quelqu'un que vous connaissez à peine vient vous voir et vous demande votre avis sur sa tenue pour un entretien. Vous appuyant sur le principe de sympathie, vous lui dites
 - a) que c'est dommage que sa chemise ne soit pas accordée à son pantalon, mais qu'il fera mieux au prochain entretien
 - b) que vous avez exactement la même chemise
 - c) que vous le trouvez vraiment élégant tout en pensant que son accoutrement est ridicule
 - d) b) et c)

19. Vous travaillez en tant qu'enquêteur dans la rue. Il vous reste quelques questionnaires à faire passer. Comment procédez-vous pour rentabiliser vos chances de succès ?
 - a) vous allez vers n'importe qui, à priori toutes les personnes passant ont la même probabilité de répondre
 - b) vous vous dirigez vers un homme en costume qui flâne en souriant
 - c) vous vous dirigez vers un jeune qui semble attendre quelqu'un devant la FNAC
 - d) vous vous dirigez vers une vieille dame, les personnes âgées sont toujours prêtes à rendre service

20. Pourquoi voit-on de jolies femmes sur les publicités de voitures ?

Annexe 4

- a) parce que les publicitaires utilisent le principe d'association
- b) parce que les publicitaires utilisent le principe de similarité
- c) parce que les publicitaires espèrent que la voiture bénéficiera des qualités avantageuses du mannequin
- d) a) et c)

Ce questionnaire ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

La preuve sociale. (Séance 3).

Pourquoi les rires préenregistrés sont-ils si précieux aux responsables des programmes télévisés ? Pourquoi ces hommes d'affaires imposent-ils une pratique que leurs spectateurs potentiels trouvent désagréables et que leurs plus grands talents reçoivent comme une insulte personnelle ? La réponse est à la fois simple et surprenante. Ils connaissent les résultats de certaines recherches. Des expériences ont prouvé que le public rit plus souvent et plus longtemps des produits humoristiques lorsqu'on a recours à la gaieté artificielle, et qu'il les juge plus drôles.

A la lumière de ces faits, l'attitude des responsables des chaînes de télévision devient compréhensible. L'introduction de rires préenregistrés dans les émissions comiques augmente les réactions de gaieté et d'appréciation du public, même et surtout si le produit est de qualité médiocre. Comment se fait-il que nous riions plus volontiers des produits comiques lorsqu'ils sont noyés dans une gaieté fabriquée mécaniquement ? La télévision ne nous abuse pas vraiment. N'importe qui peut reconnaître le rire doublé. Nous savons pertinemment que l'hilarité que nous percevons est sans rapport avec la qualité comique du passage qu'elle souligne; nous savons qu'elle est créée, non pas spontanément, par un véritable public, mais de façon artificielle, par un technicien qui appuie sur un bouton. Mais la mystification a beau être transparente, elle parvient à son but.

Pour comprendre l'efficacité du rire préenregistré, nous devons souligner une puissante arme d'influence : la preuve sociale. Suivant ce principe, l'un des moyens de déterminer ce qui est bien est de découvrir ce que d'autres personnes pensent être bien. Le principe s'applique essentiellement aux situations où nous essayons de déterminer quel est le comportement à tenir. Nous jugeons qu'un comportement est plus approprié à une circonstance particulière si nous voyons d'autres personnes l'adopter. Les actions des personnes qui nous entourent seront un élément important pour savoir comment il convient d'agir.

Les chercheurs se sont intéressés aux procédés de persuasion fondés sur le principe de la preuve sociale, avec des résultats parfois surprenants. Le psychologue Albert Bandura, en particulier, a ouvert la voie en recourant à cette méthode pour supprimer les comportements pathologiques. L'influence des exemples filmés sur le comportement des enfants peut être une thérapie dans bien des cas. Les recherches du psychologue Robert O'Connor sur les enfants d'âge préscolaire non intégrés au groupe le montrent de façon frappante. Nous avons tous vu de ces enfants extrêmement timides, restant isolés, en marge des jeux et des rassemblements de leurs camarades. O'Connor pensait qu'il risquait de se former dès la petite enfance un processus d'isolement durable, qui entraînerait par la suite des difficultés d'adaptation et d'intégration sociale pour l'adulte. Pour essayer de briser le processus, O'Connor réalisa un film comprenant onze scènes tournées dans le cadre d'une école maternelle. Chaque scène montrait un enfant différent, qui d'abord, solitaire, regardait un groupe, puis se joignait activement à l'activité du groupe, à la satisfaction générale. O'Connor choisit dans quatre écoles maternelles des enfants particulièrement renfermés et leur montra le film. L'effet fut radical. Les enfants isolés commencèrent immédiatement à se mêler à leurs camarades de la même manière que les autres enfants des écoles maternelles. Le plus étonnant fut ce que O'Connor constata lorsqu'il revint observer les enfants six semaines plus tard. Alors que les enfants repliés sur eux-mêmes qui n'avaient pas vu le film de O'Connor restaient plus isolés que jamais, ceux qui avaient vu le film étaient devenus des « meneurs » sur le plan de l'activité sociale. Ce film de vingt-trois minutes, qui n'avait été vu qu'une seule fois, suffit à renverser la tendance; le risque d'une inadaptation permanente pouvait être écarté par le seul pouvoir du principe de preuve sociale.

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs

Toutes les armes d'influence opèrent mieux dans certaines conditions. En général, lorsque nous ne sommes pas sûrs de nous, lorsque la situation est confuse ou ambiguë, lorsque l'incertitude règne, nous sommes davantage disposés à nous en remettre aux actions d'autrui pour déterminer la conduite à tenir. Cependant, en examinant les réactions d'autres personnes pour mettre fin à notre incertitude, nous risquons fort d'oublier un fait peu apparent, mais très important : les personnes en question sont probablement elles aussi à la recherche de preuves sociales. Quand la situation est ambiguë, en particulier, la tendance de chacun à regarder ce que font tous les autres peut produire un phénomène très intéressant d'« ignorance collective ». La compréhension du phénomène d'ignorance collective nous sera d'un grand secours pour expliquer un fait qui se reproduit régulièrement dans nos pays et qu'on a jugé aussi inexplicable que lamentable : l'inaction de tout un groupe de passants devant des victimes ayant un besoin urgent d'assistance. Les psychologues supposent que, pour au moins deux raisons, un individu placé devant une situation d'urgence serait peu porté à prêter assistance lorsqu'un grand nombre d'autres personnes était présent. La première raison est assez évidente. Si plusieurs autres personnes sont en situation de donner des secours, la responsabilité de chaque individu se trouve diluée d'autant. « Peut-être que quelqu'un va secourir la victime, ou chercher de l'aide ; peut-être que quelqu'un a déjà fait le nécessaire ? ». Et donc, chacun pensant que quelqu'un d'autre va porter secours à la victime ou l'a déjà fait, personne ne fait rien. La deuxième raison est plus intéressante d'un point de vue psychologique ; elle se fonde sur le principe de la preuve sociale et l'effet de l'ignorance collective. Très souvent, l'urgence n'apparaît pas de façon évidente. L'homme étendu en travers du chemin est-il victime d'une crise cardiaque ou est-ce un ivrogne qui cuve son vin ? Le tapage qu'on entend dans l'appartement voisin, est-ce une agression qui demande une intervention de la police ou une scène de ménage particulièrement bruyante dans laquelle toute intervention serait très malvenue ? Comment savoir ce qui se passe exactement ? A ces moments d'incertitude, la tendance naturelle est de regarder autour de soi et de se déterminer d'après les actions des autres. Nous saurons, d'après la façon dont les autres réagissent, si le cas est urgent ou non. Ce qu'on oublie trop facilement, cependant, c'est que toutes les personnes assistant à l'événement vont probablement, elles aussi, chercher des indications dans l'attitude du groupe. Et parce que nous préférons tous avoir l'air calme et assuré, nous chercherons ces indications sans bruit, en jetant des coups d'œil subrepticement à ceux qui nous entourent. Par conséquent, chacun verra sans doute que tous les témoins semblent impassibles et qu'aucun n'agit. En vertu du principe de la preuve sociale, le cas sera donc considéré comme n'appelant pas de mesures urgentes. C'est là, d'après Latané et Darley, l'état d'ignorance collective « dans lequel chaque individu conclut de l'impassibilité générale que tout va bien. Le danger peut alors dépasser le point où un individu isolé, non influencé par le calme apparent des autres personnes, agirait ».

Ce que Latané et Darley remettent en question, c'est l'idée que pour la victime, la sécurité vient du nombre. Quelqu'un qui a besoin d'une assistance immédiate aura peut-être plus de chances de survie si un seul passant, et non une foule, est présent. Pour mettre à l'épreuve cette thèse inattendue, Darley, Latané, leurs étudiants et collègues mirent sur pied un important programme de recherches et obtinrent des résultats concluants. Leur méthode consistait à mettre en scène des incidents apparemment graves auxquels assistaient soit des individus isolés, soit un groupe de gens. Ils relevèrent le nombre de fois où la victime était secourue dans ces circonstances. Dans leur première expérience, un étudiant qui mimait une crise d'épilepsie fut secouru dans quatre-vingt-cinq pour cent des cas lorsqu'une seule personne était présente, mais dans trente et un pour cent des cas seulement lorsque cinq personnes étaient présentes. Presque tous les passants isolés portant secours à la victime, il est difficile de soutenir que nous sommes entrés dans l'ère de l'indifférence, où personne ne se

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs

soucie des souffrances de ses semblables. De toute évidence, c'était la présence d'autres témoins qui réduisait l'assistance à ces taux effarants.

D'autres études ont examiné l'importance de la preuve sociale dans l'« apathie » généralisée. Pour cela, un groupe de comparses ayant pour instruction d'agir comme s'il ne se passait rien de grave était mêlé au groupe de témoins. Ainsi, dans une autre expérience réalisée à New York, soixante-quinze pour cent des individus isolés qui avaient observé de la fumée sortant de sous une porte donnaient l'alarme ; cependant, lorsque cette fumée était observée par des groupes de trois personnes, l'alarme n'était donnée que dans trente-huit pour cent des cas. Le taux d'intervention fut au plus bas, cependant, quand les groupes de trois personnes comportaient deux individus à qui l'on avait donné pour consigne de ne pas prêter attention à la fumée. Dans ce dernier cas, l'alarme ne fut donnée que dans dix pour cent des cas.

Après plus de dix ans de recherches, les chercheurs ont une idée assez précise des cas où le témoin d'un accident secourra la victime. D'abord, et contrairement à l'opinion suivant laquelle notre société est devenue insensible et impitoyable, lorsque les témoins sont convaincus qu'il y a une situation d'urgence, ils proposent leur assistance dans la plupart des cas. Si les conditions sont réunies, le nombre de témoins qui interviennent personnellement ou appellent à l'aide est réconfortant. Ainsi, dans quatre expériences séparées faites en Floride, les sujets assistaient à un faux accident. Quand il était clair que l'homme était blessé et avait besoin d'aide, il était secouru dans cent pour cent des cas dans deux des expériences. Dans les deux autres expériences, où il fallait toucher des fils électriques peut-être dangereux, la victime était encore secourue par les passants dans quatre-vingt-dix pour cent des cas. En outre, ces taux extrêmement élevés étaient observés aussi bien lorsque les sujets avaient observé l'accident isolément qu'en groupe. La situation était tout autre lorsque, comme il arrive souvent, les témoins d'une scène ne peuvent être sûrs qu'il s'agit d'un cas d'urgence. Là, la victime sera beaucoup plus souvent aidée par un témoin isolé que par un groupe. C'est ainsi qu'un cas d'urgence n'est pas considéré comme tel, et c'est la victime qui en pâtit.

La tendance à croire qu'un comportement est approprié à partir du moment où d'autres l'adoptent produit normalement de bons résultats. En règle générale, nous faisons moins d'erreurs en agissant conformément aux indications que nous fournit le groupe social qu'en allant à leur rencontre. La preuve sociale représente un raccourci commode, mais elle rend en même temps celui qui l'emprunte vulnérable aux assauts des profiteurs embusqués sur le chemin.

Il n'y a pas qu'à la télévision qu'on sait tirer parti du principe de la preuve sociale. Il est bien connu que les prédicateurs évangélistes s'arrangent pour que des personnes de l'assistance s'avancent à un moment convenu afin de rendre témoignage et d'apporter une contribution. Ainsi, une équipe de recherche de l'université de l'Etat d'Arizona qui a infiltré l'organisation de Billy Graham a décrit les préparatifs réalisés à l'occasion de l'une des tournées de sa « Croisade ». « Au moment où Graham arrive dans la ville et lance son appel, une véritable armée de six mille personnes attend le moment convenu pour s'avancer à des intervalles divers, afin de créer l'impression d'un mouvement de masse spontané ».

De même, les publicitaires sont toujours ravis de nous dire qu'un produit est « en plein essor » ou fait des « ventes record », car ils n'ont alors pas besoin de nous convaincre de façon directe que le produit est bon, il leur suffit de nous dire que c'est l'opinion des autres consommateurs, ce qui semble en soi suffisamment convaincant.

La rareté. (Séance 3).

Le principe de rareté repose sur le fait que les occasions nous paraissent plus intéressantes lorsqu'elles sont exceptionnelles. Les collectionneurs en tout genre, que leur passion soit les cartes de base-ball ou d'antiquités, ont une conscience aiguë de l'influence du principe de rareté sur la valeur d'un article. En règle générale, si l'objet est rare ou se raréfie, il a plus de valeur. A cet égard, le phénomène de l' " erreur précieuse " sur le marché des collectionneurs est révélatrice. Les objets présentant un défaut, comme un timbre mal imprimé ou une pièce de monnaie mal frappée sont parfois les plus prisés. Il y a là un paradoxe intéressant ; les imperfections qui semblent vouer un objet au rebut lui confèrent une grande valeur du simple fait qu'elles supposent la rareté.

Le principe de rareté agissant si vigoureusement sur la valeur que nous attribuons aux choses, il est naturel que les professionnels de la persuasion cherchent à l'appliquer à leur façon. Sans doute l'usage le plus direct du principe de rareté se produit dans la tactique de la " quantité limitée ", dans laquelle le consommateur est informé que l'approvisionnement futur d'un certain produit n'est pas garanti : " Il n'y a plus que cinq décapotables avec ce moteur dans l'Etat ; quand elles seront vendues, c'est terminé : nous ne faisons plus ce modèle ". Parfois l'information est vraie, parfois, c'est pure invention. Mais dans tous les cas, l'intention est de convaincre les clients de la rareté d'un article et par là d'augmenter sa valeur à leurs yeux.

Une des versions de la méthode pousse le principe jusqu'à ses limites logiques, puisqu'elle consiste à vendre une marchandise à son point de rareté maximum, quand elle n'est prétendument plus disponible. Supposons qu'un couple semble, de loin, assez intéressé par un certain article. Après les avoir observés, un vendeur s'approche : " Je vois que vous êtes intéressés par ce modèle, et c'est bien naturel ; c'est une machine fabuleuse, à un prix exceptionnel. Mais malheureusement, je l'ai vendue à d'autres clients il y a tout juste vingt minutes. Et il me semble bien que c'était le dernier exemplaire que nous ayons en stock ". Les clients, inmanquablement, montrent leur désappointement. N'étant plus disponible, l'appareil devient subitement plus désirable. L'un des clients ne manque pas de demander s'il ne reste pas un appareil dans la réserve. " Eh bien, concède le vendeur, c'est possible et je veux bien vérifier. Mais dois-je comprendre que c'est le modèle que vous désirez et que si je peux vous l'avoir au même prix, vous le prenez ? ". C'est là la grande force de la technique. Les clients sont priés de s'engager à acheter l'appareil au moment où il semble non disponible et donc, désirable. Beaucoup de clients acceptent d'acheter à cet instant de vulnérabilité maximum. Ensuite, quand le vendeur revient (invariablement) avec la nouvelle que l'appareil est disponible en réserve, il a déjà en main le contrat de vente et la plume. L'information que le modèle est disponible peut de nouveau rendre celui-ci moins intéressant aux yeux des clients. Mais à ce moment-là, la transaction est engagée trop en avant pour que, en général, ils puissent revenir sur leur parole. La décision d'achat, étant déjà acquise et annoncée publiquement, à un moment décisif, les engage. Ils achètent.

Apparentée à cette technique de rationnement, la technique du délai, elle, place des limites temporelles à la disponibilité de l'objet. Les individus se trouvent alors amenés à faire quelque chose qui ne les intéresse pas particulièrement, simplement parce qu'il leur reste peu de temps pour le faire. Le bon commerçant annonce à grand renfort de publicité des délais limites pour l'achat, afin d'éveiller un intérêt jusque-là inexistant. Il y a une variante particulièrement appréciée par les adeptes de l'intimidation, parce qu'elle impose le délai dans sa forme la plus pure, en poussant à un achat immédiat. Les clients s'entendent dire qu'à moins de décider d'acheter immédiatement ils devront payer plus cher ou même ne pourront pas acheter du tout. Les faits sont concluants. L'utilisation de la rareté en tant qu'arme d'influence est fréquente, systématique et diversifiée. Dans le cas du principe de rareté, ce

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs

pouvoir s'appuie principalement sur deux phénomènes. Le premier repose sur notre manie des raccourcis. En l'occurrence, sachant que les choses qu'il est difficile de se procurer sont normalement plus intéressantes que celles qu'on peut avoir facilement, nous pouvons dans bien des cas nous faire rapidement une assez bonne idée de la qualité d'un objet d'après sa disponibilité. Ainsi, une des raisons de la puissance du principe de rareté, c'est qu'il est en général de bon conseil. De plus, le principe de rareté possède une autre force qui lui est propre : au fur et à mesure que l'objet devient moins disponible, nous perdons une partie de notre liberté. Or s'il y a une chose que nous avons en horreur, c'est de perdre une liberté qui nous était acquise. Ce désir de préserver nos privilèges est le fondement de la théorie de la réactance psychologique exposée par Brehm, théorie qui explique la réponse donnée par un individu à une perte d'autonomie. D'après cette théorie, chaque fois que notre liberté de choix se trouve limitée ou menacée nous y attachons soudain plus de prix, et nous estimons davantage les biens qui y sont liés. C'est pourquoi, lorsqu'un objet quelconque se raréfie, ou que quelque autre cause nous empêche de l'obtenir, nous réagissons contre ces forces contraires en désirant et en recherchant davantage cet objet.

Ainsi, on peut citer le cas du comté de Dade, où se trouve Miami, qui imposa une réglementation antiphosphate, interdisant l'utilisation, et même la possession de lessives contenant des phosphates. Une étude sur l'impact de la loi a montré deux réactions similaires de la part de résidents de Miami. D'abord, suivant en cela une tradition ancestrale, nombre d'habitants de Miami se lancèrent dans la contrebande. On se mit bientôt à accumuler des stocks, et dans la frénésie qui caractérise les périodes de pénurie, certaines familles se vantaient de posséder des réserves de lessive pour vingt ans. La deuxième réaction provoquée par la loi fut moins visible, mais plus générale que l'expansion de la contrebande et l'accumulation de réserves. Poussée à désirer ce qu'ils ne pouvaient plus obtenir, la majorité des consommateurs de Miami se mirent à considérer les produits aux phosphates comme meilleurs qu'auparavant. Par comparaison avec les habitants de Tampa, qui n'étaient pas touchés par la réglementation du comté de Dade, les citoyens de Miami avaient une meilleure opinion des détergents aux phosphates, estimant qu'ils étaient plus doux, lavaient mieux en eau froide, donnaient un linge plus blanc et plus frais, et attaquaient mieux les taches. Après le vote de la loi, ils étaient même convaincus que les détergents aux phosphates étaient plus liquides que ne l'estimaient les consommateurs de Tampa.

Ce genre de réaction est typique des individus qui ont perdu une liberté acquise ; elle permet de mieux comprendre comment la réactance psychologique et la rareté agissent sur nous. Quand notre liberté se trouve limitée dans un certain domaine, nous ressentons un désir accru d'obtenir les objets qui nous sont devenus inaccessibles. Pourtant, nous n'avons pas conscience en général que c'est la réactance psychologique qui nous les fait désirer davantage ; nous avons seulement conscience de notre désir. Nous devons cependant justifier notre sentiment, et nous commençons alors à attribuer à l'objet toutes sortes de qualités. Il n'est d'ailleurs que naturel de supposer que si l'on se sent attiré par quelque chose, c'est en raison de ses mérites. Dans le cas de la loi anti-phosphates du comté de Dade, comme dans d'autres cas de disponibilité limitée, la supposition est erronée ; les détergents aux phosphates ne lavent ni plus ni moins blanc une fois qu'on les a interdits. S'ils s'élèvent dans notre estime, c'est seulement parce que nous sentons que nous les désirons davantage. La tendance à désirer ce qui est interdit et à lui attribuer par conséquent toutes sortes de vertus ne se limite pas au domaine des lessives. Elle ne se limite d'ailleurs pas au domaine de la consommation puisque le même phénomène se produit en cas de restrictions à l'information.

On dispose de beaucoup de données sur nos réactions à ce qui fait ordinairement l'objet d'une censure, comme la violence médiatisée, la pornographie, les discours extrémistes, mais il y en a, curieusement, très peu sur notre réaction à l'acte de censure en lui-même. Heureusement, les résultats des quelques études réalisées sur ce sujet sont concordants.

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs

Presque invariablement, notre réaction devant une restriction de l'information est de désirer davantage obtenir cette information et de la voir de façon plus positive qu'auparavant. Par exemple, l'accès aux documents touchant à la sexualité est souvent prohibé, les parents et les groupes de citoyens exerçant des pressions exercées pour expurger de tout contenu sexuel les documents proposés aux élèves. D'un point de vue purement psychologique, les partisans d'une stricte censure devraient peut-être examiner de plus près les résultats d'une étude menée auprès d'étudiants de l'Université de Purdue. On soumettait à ces étudiants des publicités pour un roman. Pour la moitié des étudiants, la version qu'ils avaient sous les yeux comportait la mention "livre destiné aux adultes exclusivement, interdit aux moins de vingt et un ans" pour les autres étudiants, la publicité ne comportait aucune restriction d'âge. Quand les chercheurs, par la suite, demandèrent aux étudiants de donner leur sentiment sur ce livre, ils constatèrent deux réactions : ceux qui avaient été informés de la restriction d'âge 1) désiraient davantage lire le livre, et 2) croyaient plus volontiers que le livre leur plairait. Se pose alors la question de l'impact de la censure.

Tout comme les autres armes d'influence, le principe de rareté est plus efficace à certains moments qu'à d'autres. D'un point de vue pratique, il est important de savoir à quel moment nous sommes plus vulnérables à son influence. A cet égard, une expérience imaginée par Worchel apporte des éléments de réponse. La procédure était simple : dans le cadre d'une étude sur la préférence des consommateurs on proposait aux participants une boîte de biscuits au chocolat en leur demandant de goûter et donner leur avis. Pour la moitié des sujets, la boîte contenait dix biscuits ; pour l'autre moitié elle n'en contenait que deux. Comme on peut s'y attendre en vertu du principe de rareté, quand les biscuits étaient au nombre de deux, ils étaient jugés plus favorablement que quand ils étaient au nombre de dix.

La véritable valeur de l'étude sur les biscuits vient de deux résultats supplémentaires. Le premier de ces résultats notables concerne une petite variation dans le déroulement de l'expérience. Plutôt que d'évaluer les biscuits dans des conditions de rareté constante, certains participants recevaient d'abord une boîte de dix biscuits qui était ensuite remplacée par une boîte de deux biscuits. Ainsi avant de pouvoir goûter, certains participants voyaient leur abondante ration de biscuits considérablement réduite. D'autres participants, cependant, ne connaissaient dès le début que la restriction, les biscuits disposés devant eux restant toujours au nombre de deux. De cette façon, les chercheurs entendaient étudier les différentes formes de rareté : attachons-nous plus de valeur aux choses qui deviennent soudain moins disponibles ou aux choses qui ont toujours été rares ? En ce qui concerne les biscuits, la réponse fut claire. Le passage d'une situation d'abondance à une situation de rareté produisait une réaction nettement plus positive aux biscuits que la rareté constante. C'était vrai pour toutes les évaluations mais particulièrement visible dans l'évaluation du prix des biscuits.

Nous avons déjà vu que les biscuits dont la quantité était devenue soudain limitée étaient jugés plus favorablement que ceux dont la rareté était constante. L'expérience montre également que certains biscuits avaient une faveur particulière : ceux qui devenaient rares à cause d'une demande plus grande. A certains participants, on expliqua qu'on avait besoin de ces biscuits pour répondre à la demande des participants. A un deuxième groupe de participants, on expliqua qu'on réduisait le nombre de biscuits parce que l'expérimentateur s'était trompé et ne leur avait pas donné la boîte prévue. Les résultats montrèrent que ceux dont les biscuits étaient devenus rares du fait d'une demande accrue les aimaient davantage que ceux dont les biscuits s'étaient faits rares à cause d'une erreur. Non seulement nous désirons davantage un article quand il est rare, mais nous le désirons particulièrement quand nous sommes en situation de compétition.

Ce texte ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs

QCM séance 3**Merci de répondre aux questions suivantes : NE RIEN INSCRIRE SUR CETTE FEUILLE, REPORTEZ VOS REPONSES SUR LA GRILLE PREVUE A CET EFFET**

Certaines questions sont posées sous forme de mises en situation. Vos réponses permettent de voir si vous avez compris les idées développées dans le texte. Votre réponse doit refléter la compréhension du texte : la réponse que suggère le bon sens n'est pas forcément la bonne.

Il n'y a qu'une réponse par question. Si vous n'êtes pas certain(e) de votre réponse, ne répondez pas à la question et passez à la suivante.

1. Régulièrement, la venue d'un homme politique extrémiste soulève une vague de protestation en vue d'interdire la tenue d'un meeting dans une ville. Imaginez que vous désapprouviez les idées de cet homme politique et que vous les trouviez dangereuses. Que faites-vous ?
 - a) vous vous rendez à la manifestation en vue d'interdire le meeting, vous devez agir de manière cohérente avec vos idées
 - b) vous en parlez autour de vous et essayez de convaincre votre entourage qu'il est important de prendre position
 - c) vous êtes d'accord avec l'objectif de la manifestation, mais vous ne vous rendez pas à la manifestation
 - d) a) et b) car vous pensez qu'il est important de marquer une opposition massive

2. Pour résumer le principe de rareté, que diriez-vous ?
 - a) l'inaccessibilité augmente le désir de possession
 - b) le principe de rareté est lié au refus de la perte de liberté
 - c) le principe de rareté repose sur un raccourci de pensée "la valeur attribuée à l'objet diminue en même temps que sa disponibilité"
 - d) a) et b

3. Vous rencontrez votre copain Gérard. Il a trouvé un boulot pour les vacances d'hiver : il est photographe. Vous êtes surpris du nombre de photos qu'il arrive à vendre à un prix exorbitant alors que les parents pourraient tout à fait prendre eux-mêmes les mêmes photos à moindre coût. Que pensez-vous ?
 - a) les gens qui viennent faire du ski n'ont pas de problème d'argent, ils peuvent se le permettre
 - b) ce n'est pas bête d'indiquer qu'il n'est pas possible de stocker les photos plus d'une journée
 - c) comme il y a beaucoup de photographes amateurs sur les pistes, les gens se disent que les photographes doivent prendre de meilleures photos
 - d) a) et c)

4. Lorsqu'on leur supprime des droits, pourquoi les gens manifestent-ils ?
 - a) par réactance psychologique
 - b) parce qu'ils vivent cela comme une atteinte à leur liberté
 - c) parce que les droits en question deviennent plus importants à leurs yeux
 - d) a) b) et c)

Ce questionnaire ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

5. Imaginez que demain, une grève nationale et massive des camionneurs soit annoncée, à votre avis quelles seraient les réactions observées ?
- a) seules les vieilles personnes ayant été traumatisées par les rationnements durant la guerre se précipiteraient faire des stocks de marchandises en tout genre
 - b) une pénurie risque de s'installer en partie à cause des difficultés d'approvisionnement et en partie par les quantités plus importantes d'achats de produits de nécessité
 - c) la plupart des citoyens montreraient une attitude plus positive envers le fait de faire les courses au supermarché
 - d) b) et c)
6. Dans les techniques de vente s'appuyant sur le principe de rareté,
- a) les clients sont attirés avec des occasions extraordinaires et très alléchantes
 - b) le principe de quantité limitée peut être utilisé
 - c) une grande force de cette technique repose sur l'effet de halo
 - d) a) et c)
7. A quel moment un employé accorde-t-il plus de valeur à son travail ?
- a) quelques jours avant la fin de sa période d'essai
 - b) quand la survie de l'entreprise est menacée
 - c) le dimanche soir
 - d) a) et b)
8. Que montre l'expérience où les sujets doivent évaluer des biscuits ?
- a) les biscuits dont la quantité se trouve subitement réduite sont jugés meilleurs que les biscuits dont la quantité est faible dès le départ
 - b) les biscuits dont la quantité se trouve subitement réduite sont jugés plus chers que les biscuits dont la quantité est faible dès le départ
 - c) les biscuits dont la quantité se trouve subitement réduite sont jugés de la même manière que les biscuits dont la quantité est faible dès le départ
 - d) a) et b)
9. Pierre est dans un magasin et un modèle de cafetière lui plaît. Malheureusement, le vendeur lui annonce qu'il vient de vendre son dernier exemplaire. A votre avis que risque de faire Pierre ?
- a) acheter un modèle assez proche dans le même magasin
 - b) aller voir dans un autre magasin si le modèle est disponible
 - c) renoncer à acheter cet appareil
 - d) acheter quelque chose d'autre dans le même magasin
10. Dans l'exemple où les lessives contenant des phosphates sont interdites, un changement d'attitude est observé envers ces lessives,
- a) l'interdiction de l'utilisation de ces lessives provoque une perception plus positive des lessives contenant des phosphates
 - b) l'interdiction de l'utilisation de ces lessives entraîne une perception moins positive des lessives contenant des phosphates
 - c) les personnes cherchent des raisons inhérentes aux lessives pour justifier ce changement d'attitude
 - d) a) et c)

11. Votre frère vient tout juste d'ouvrir une salle de spectacle. Il est un peu anxieux et a peur que les gens ne viennent pas suffisamment nombreux. Quel(s) conseil(s) pouvez-vous lui donner ?
 - a) faire attendre les gens devant l'entrée, même si la salle est prête et vide
 - b) laisser la porte donnant sur la rue ouverte de manière à ce que les gens puissent voir l'agencement coquet de la salle
 - c) dans la publicité du spectacle, citer les éloges faits par les spectateurs précédents
 - d) a) et c)

12. Qu'observe-t-on après la diffusion du film par O'Connor concernant les enfants peu intégrés au groupe ?
 - a) les enfants ayant vu le film ont eu recours à la preuve sociale
 - b) les enfants isolés n'ayant pas vu le film ont eux aussi eu recours à la preuve sociale en observant les autres enfants en retrait s'adapter au groupe
 - c) les enfants n'ayant pas vu le film se sont retrouvés dans une forme d'ignorance collective
 - d) a) et b)

13. Dans la rue une jeune femme élégante est appuyée contre le mur le visage entre ses mains, elle semble pleurer. De nombreuses personnes passent devant elle sans rien faire. Comment Latané et Darley expliquent que personne n'intervient ?
 - a) devant l'inaction collective, les gens pensent qu'elle n'a pas besoin d'aide
 - b) les gens ne se sentent pas concernés : c'est l'ignorance collective
 - c) la plupart des gens ont peur de paraître inconvenants et d'embarrasser cette pauvre femme en lui proposant leur aide
 - d) a) et c)

14. D'après Latané et Darley, pourquoi les gens n'interviennent que difficilement lors d'une agression dans la rue :
 - a) il est difficile de savoir si la situation nécessite une intervention,
 - b) il est difficile de savoir comment intervenir
 - c) ni a) ni b), les gens deviennent insensibles à la souffrance des autres
 - d) a) et b)

15. Le phénomène de preuve sociale peut expliquer le fait que :
 - a) pour que les gens accordent de la valeur à un objet, il faut qu'on leur prouve les qualités de cet objet. Ce principe s'applique aussi pour la perception des personnes
 - b) les gens sont indifférents les uns aux autres
 - c) un jugement varie selon le contexte dans lequel il est émis
 - d) a) et c)

16. Le principe de preuve sociale
 - a) indique que les actions des personnes qui nous entourent ne dénaturent pas nos réactions
 - b) s'applique aux situations où nous essayons de déterminer le comportement approprié
 - c) indique que le nombre de personnes qui nous entourent influence notre comportement dans toutes les situations
 - d) b) et c)

17. Vous êtes dans un amphi de deuxième année de psycho quand un représentant de syndicat fait irruption dans votre cours et vous demande de voter pour ou contre le dernier rapport ministériel.

Dans quel cas allez-vous le plus rechercher la preuve sociale ?

- a) vous n'avez pas lu ce rapport et on vous demande de voter à mains levées
 - b) vous avez lu le rapport et on vous demande de voter à mains levées
 - c) vous n'avez pas lu le rapport et on vous demande de remplir pour le lendemain un bulletin de vote exprimant votre opinion sur celui-ci
 - d) vous avez lu le rapport et on vous demande de remplir pour le lendemain un bulletin de vote exprimant votre opinion sur celui-ci
18. Quel est le meilleur moyen de donner l'alerte pour se faire aider ?
- a) désigner quelqu'un, le rassurer en lui disant que ce n'est pas grave, mais lui indiquer comment agir
 - b) hurler le plus fort possible pour que tout le monde vous entende, dire qu'il y a urgence et demander de l'aide
 - c) dire que c'est un cas d'urgence et indiquer comment agir à une personne désignée
 - d) crier fort, dire que c'est grave mais ne pas indiquer comment agir, paniqué(e) vous risquez de ne pas donner les consignes les plus appropriées.
19. Pour arrondir vos fins de mois, vous avez trouvé un petit boulot : vous êtes serveur (serveuse) dans un restaurant. Le salaire n'est pas merveilleux, et vous comptez bien sur les pourboires laissés par les clients :
- a) vous installez les nouveaux clients sur les tables pas encore débarrassées, de manière à ce qu'ils voient que les clients précédents ont laissé un bon pourboire
 - b) à l'occasion, vous glissez dans la conversation que c'est pas toujours facile d'être étudiant
 - c) vous restez près des clients au moment où ils règlent l'addition
 - d) b) et c)
20. Le principe de preuve sociale
- a) est une erreur de jugement social qui consiste à penser que les grandes villes favorisent l'égoïsme
 - b) repose sur le fait qu'un comportement est jugé plus approprié à une situation particulière si d'autres personnes l'adoptent
 - c) est d'autant plus utilisé pour déterminer la conduite à tenir que la situation est ambiguë et incertaine
 - d) b) et c)

2.3. QCM différé sur l'ensemble des textes (4 questions par texte).

Certaines questions sont posées sous forme de mise en situation. Vos réponses permettent de voir si vous avez compris les idées développées dans les différents textes. Votre réponse doit refléter la compréhension du texte : la réponse que suggère le bon sens n'est pas forcément la bonne. Il n'y a qu'une réponse par question. Si vous n'êtes pas certain de votre réponse, mieux vaut ne pas répondre. Attention, il n'y a pas d'ordre logique dans la succession des questions ; chaque question est indépendante.

1. Comment expliquer que Pascal interrompt une conversation enthousiaste et animée avec l'un de ses amis afin de répondre au téléphone :

- a) Pascal est curieux par nature et veut donc savoir qui l'appelle
- b) la disponibilité de l'interlocuteur téléphonique diminue au fur et à mesure des sonneries
- c) il pense qu'il pourra reprendre la conversation avec son ami après avoir répondu au téléphone
- d) b) et c)

2. Le texte portant sur l'autorité indique que la soumission à l'autorité nécessite :

- a) la compétence réelle de l'agent de pouvoir
- b) la présence de l'agent de pouvoir ou de l'un de ses représentants
- c) ni a) ni b)
- d) a) et b)

3. Lorsqu'un vendeur vous demande si c'est vraiment le produit qui vous intéresse avant de se rendre dans la réserve pour vérifier si ce produit est encore disponible malgré son absence en rayon, que fait-il ?

- a) il vous engage
- b) il renforce ses chances d'effectuer la vente
- c) il se montre serviable afin de renforcer le sentiment de sympathie
- d) a) et b)

4. Paul est témoin d'un accident de la circulation. Animé par un sentiment altruiste, il s'arrête pour porter secours à la victime. Quelques instants plus tard, un homme arrive, déclarant qu'il est médecin. L'homme commence à faire du bouche-à-bouche à la victime alors que celle-ci respire encore. Comment Paul risque de réagir ?

- a) il se dit que cet homme est un imposteur et qu'il met en danger la victime ; il prend donc les choses en main
- b) il fait remarquer à l'individu que le bouche-à-bouche n'est pas approprié et même dangereux dans cette situation
- c) il assiste à la scène sans réagir
- d) il demande le nom de la personne pour la dénoncer à l'ordre des médecins

5. Comment les collectionneurs réagissent par rapport aux objets de collection qui présentent un défaut (par exemple un timbre mal imprimé) :

- a) ils leur accordent plus de valeur, ce défaut rend cet objet plus précieux
- b) ils ne s'y intéressent pas, ils veulent avant tout posséder une collection sans faille
- c) ils leur accordent moins d'importance, les défauts altèrent leur valeur
- d) peu importent les défauts de l'objet, ils désirent posséder le plus grand nombre possible d'objets

Ce questionnaire ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

6. L'étude sur les louanges indique que
- a) une personne n'utilisant que des louanges est considérée comme hypocrite
 - b) une personne qui fait notre éloge est jugée de manière positive sauf lorsque nous réalisons que le flatteur a intérêt à se rendre sympathique
 - c) les commentaires positifs sur notre personne éveillent de la sympathie, même si nous savons qu'ils ne sont pas sincères
 - d) une personne qui formule des critiques à notre égard précédées de louanges est jugée de manière positive
7. Dans les expériences relatées dans le texte sur l'autorité :
- a) le taux de soumission à l'autorité est surestimé par des personnes à qui on demande une estimation de ce taux
 - b) le taux de soumission à l'autorité peut être prédit correctement par des personnes à qui on demande une estimation de ce taux
 - c) la soumission à l'autorité agit à notre insu
 - d) a) et c)
8. Quelle(s) conséquence(s) pourrait-on prédire suite à une censure d'information :
- a) le désir d'obtenir les informations censurées est accru
 - b) une attitude plus négative envers les informations censurées
 - c) une attitude plus positive envers les informations censurées
 - d) a) et c)
9. Paul obéit systématiquement à son chef de service :
- a) à chaque fois, il se dit qu'il est faible
 - b) il ne se pose même pas la question
 - c) il trouve légitime que son chef lui donne des ordres
 - d) b) et c)
10. Dans quel cas la méthode de la chaîne est mise en jeu :
- a) lorsqu'un représentant vient vous voir de la part d'un de vos amis
 - b) lorsqu'un représentant conseille un bon client à un autre représentant
 - c) lorsqu'un client est amené à s'engager à parler d'un produit qu'il apprécie aux personnes de son entourage
 - d) lorsqu'un représentant commence par démarcher la personne qui lui est la plus familière, puis celle qui l'est un peu moins, et ainsi de suite
11. Dans un supermarché, une animatrice vous offre de goûter du saucisson. Selon le principe de réciprocité :
- a) vous le goûtez et vous vous sentez obligé(e) d'en acheter un parce que la personne vous semble sympathique
 - b) vous vous sentez obligé(e) de le goûter et vous vous efforcez de sourire à l'animatrice même si vous n'aimez pas le saucisson
 - c) vous le goûtez et vous continuez vos courses sans y prêter plus d'attention
 - d) vous le goûtez et vous vous sentez obligé(e) d'en acheter un même si vous le trouvez trop gras

12. Les rires pré-enregistrés des feuilletons télévisés :

- a) augmentent la qualité et le comique perçus du feuilleton
- b) aident à comprendre la scène
- c) renforcent l'identification aux acteurs grâce au principe de preuve sociale
- d) b) et c)

13. Les résultats d'une étude sur les réseaux d'amitiés dans les résidences universitaires indiquent que les étudiants qui habitent près de la montée d'escalier sont souvent les plus populaires. Comment expliqueriez-vous ces résultats ?

- a) le simple fait de rencontrer plus souvent ces personnes les rend plus sympathiques
- b) les étudiants les plus timides ou plus réservés ont tendance à privilégier des appartements plus au calme afin de préserver leur tranquillité
- c) a) et b)
- d) aucune de ces explications n'est valable

14. Lorsqu'une personne se regarde dans un miroir, elle y voit son image inversée (image qui intervertit la droite et la gauche) alors que lorsque les autres personnes la regardent, ils voient l'image réelle. Imaginez la petite expérience suivante. Vous prenez une photo d'un de vos amis, prise de face. Ensuite vous faites développer deux tirages : l'un où on voit l'apparence réelle de votre ami et l'autre où l'image est inversée (intervertissant la droite et la gauche).

Que pouvez-vous prédire :

- a) vous préférerez l'image réelle de votre ami, alors que cet ami préférera l'image inversée
- b) vous préférerez l'image inversée de votre ami, alors que cet ami préférera l'image réelle
- c) vous et votre ami préférerez l'image réelle
- d) vous et votre ami préférerez l'image inversée

15. Vous êtes témoin d'un accident dans la rue. Vous allez utiliser le principe de preuve sociale :

- a) si vous êtes seul, en vous disant que dans le passé vous vous êtes sorti(e) de situations délicates
- b) si vous êtes dans l'incertitude par rapport au comportement à adopter
- c) si vous savez ce qu'il convient de faire dans cette situation
- d) le principe de preuve sociale peut être actif dans les trois cas de figures

16. La technique du rejet-retrait trouve son efficacité grâce à :

- a) l'utilisation du principe de cohérence
- b) l'utilisation du principe de perception contrastée
- c) l'utilisation de la règle de réciprocité
- d) b) et c)

17. Monsieur X est chargé de faire une campagne de prévention pour préserver la qualité de l'air en ville. Quel conseil pourrait-on donner à Monsieur X ?

- a) interdire pendant une courte période l'utilisation de la voiture en ville afin que les automobilistes prennent conscience du problème
- b) faire savoir que bientôt, il ne sera plus possible de se promener en ville à pied ou en vélo à cause de la pollution

Ce questionnaire ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

- c) expliquer aux habitants qu'ils devraient s'habituer à ne plus prendre leur voiture pour aller en ville car des mesures se préparent en vue d'interdire prochainement l'accès au centre ville
- d) expliquer aux habitants les conséquences médicales de l'inhalation des gaz d'échappement

18. En écoutant la radio, vous entendez une publicité à propos d'un ordinateur multimédia avec une connexion gratuite à internet. Les arguments publicitaires s'appuient sur le fait qu'internet est une forme de communication en pleine expansion. En effet internet a conquis plus d'utilisateurs en 4 ans que le téléphone en 30 ans. Sur quel principe se fonde cette publicité :

- a) la réactance psychologique
- b) la preuve sociale
- c) la rareté
- d) la perception contrastée

19. Vous recevez un courrier électronique présentant les malheurs d'une fillette atteinte d'un cancer. Dans ce courrier, il vous a été expliqué que si vous l'envoyez à vos amis et si 1000 personnes reçoivent ce message l'association américaine de lutte contre le cancer donnera 10000 francs à la recherche contre le cancer. Dans quel but ce message a-t-il été construit ?

- a) afin de donner une image plus "humaine" d'internet
- b) afin de préparer les personnes ayant répondu à ce message à faire un don pour une association de lutte contre le cancer
- c) afin que les personnes qui répondent à ce message se perçoivent comme des gens concernés par les problèmes des autres
- d) b) et c)

20. Vous demandez à un ami de vous prêter 100 francs. Il vous dit que ce n'est pas possible. Vous lui demandez alors de vous prêter 50 francs. Quel(s) principe(s) permet d'expliquer ce résultat ?

- a) la réciprocité
- b) les concessions réciproques
- c) la sympathie
- d) a) et b)

21. Imaginez qu'un programme soit mis en place afin d'essayer de réduire la terreur que certains enfants ont des chiens. Quel(s) conseil(s) un psychologue social pourrait donner ?

- a) mettre les enfants qui ont peur des chiens en contact avec d'autres animaux dont ils n'ont pas peur et leur expliquer que ça peut se passer aussi bien avec des chiens
- b) faire voir à ces enfants d'autres enfants qu'ils connaissent jouer avec des chiens
- c) montrer un film où différents enfants sont visiblement heureux de jouer avec des chiens
- d) b) et c) devraient être efficaces

22. Les techniques se basant sur l'engagement :

- a) l'une d'elles se nomme le nez dans la porte
- b) l'une d'elles consiste à réussir une grosse vente puis une petite
- c) elles entraînent un changement durable
- d) elles entraînent un acquiescement limité dans le temps

Ce questionnaire ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

23. En rentrant chez lui Philippe annonce à Sonia que la semaine prochaine Franck vient manger avec sa compagne. Sonia semble très surprise que Philippe ait invité son collègue de travail qu'il n'apprécie pas vraiment. De plus sa compagne n'est pas toujours très agréable, comme ils ont pu le tester il y a un mois lorsque Philippe et Sonia ont été invités chez eux.

Comment expliquer l'invitation lancée par Philippe ?

- a) Philippe est par nature très serviable
- b) Philippe se sent obligé de rendre l'invitation qu'il a reçue
- c) Philippe est victime du principe de sympathie
- d) A) et c)

24. Dans l'expérience de Pallack sur l'économie d'énergie :

- a) le fait d'accepter de faire des économies est suffisant pour engager les habitants et entraîner des économies
- b) le fait d'ajouter aux conseils pour les économies une promesse de publication des noms des bons citoyens dans un journal permet de voir apparaître une diminution importante de la consommation d'énergie
- c) lorsque la promesse de publication dans le journal est supprimée, les personnes ne réalisent plus d'économie et retournent à leur niveau de consommation antérieur du fait de la réactance psychologique
- d) b) et c)

Questionnaire de perception des interactions

Université Catholique de Louvain 	Nom/Prénom : Matricule/Noma : Dans quel baccalauréat es-tu inscrit ?
---	--

Numéro matricule (verticalement, un chiffre par ligne)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ci-dessous tu trouves un premier questionnaire concernant la perception des interactions avec ton partenaire. Remplis ce questionnaire avant de remplir le QCM concernant des questions sur le contenu des deux textes. Merci !

**Concernant la relation avec votre partenaire,
à ton avis, quel a été le degré de ...**

	Très faible	..	..	..	Très fort
1. coopération	☐	☐	☐	☐	☐
2. d'accord spontané	☐	☐	☐	☐	☐
3. d'accord après discussion	☐	☐	☐	☐	☐
4. de compétition	☐	☐	☐	☐	☐
5. de conflit	☐	☐	☐	☐	☐
6. de la qualité de la relation dans le « binôme »	☐	☐	☐	☐	☐
7. de la collaboration au sein du « binôme »	☐	☐	☐	☐	☐

A ton avis, lors de la discussion avec votre partenaire, combien de temps a été consacré à ces différentes activités à l'intérieur du binôme.		Très peu de temps	...	...	...	Beaucoup de temps
1.	Emettre des points de vues différents	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Défendre et argumenter les idées	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Discuter à propos d'un désaccord	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Echanger sur un point plus difficile	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Demander des précisions	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Apporter des clarifications	☐	☐	☐	☐	☐
7.	S'assurer que les deux partenaires ont compris	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Essayer d'expliquer le plus clairement possible les informations.	☐	☐	☐	☐	☐

En ce qui te concerne, quelle a été la fréquence des différents comportements ?		Très rare	...	...	...	Très souvent
1.	Essayer d'imposer un point de vue	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Remettre en question le partenaire	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Evaluer la compétence de son partenaire	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Se montrer plus compétent que son partenaire	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Essayer de comprendre les points de vue alternatifs	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Se demander comment concilier les points de vus	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Intégrer ce qui est dit avec les connaissances antérieures	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Penser à des exemples concrets pour mieux comprendre	☐	☐	☐	☐	☐

		Pas du tout d'accord	...	...	...	Tout à fait d'accord
1.	Tu pouvais compter sur l'aide de ton partenaire dans la compréhension des textes.	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Durant la séance, je me sentais bien avec mon partenaire.	☐	☐	☐	☐	☐
3.	On s'est aidés mutuellement durant cette séance.	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Je pense qu'on pourrait devenir amis.	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Mon partenaire et moi, on partage des mêmes opinions et idées.	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Je pense pouvoir demander son aide même en dehors de cette séance.	☐	☐	☐	☐	☐

Ce questionnaire ne peut être utilisé sans l'accord préalable de l'auteur, Céline Buchs.

