

La persévérance en première année à l'université

**Quand la psychologie sociale s'invite dans les
problématiques éducatives**

La persévérance en première année à l'université

Quand la psychologie sociale s'invite dans les problématiques éducatives

Nathalie Roland

Promoteurs

Mariane Frenay (UCL)
Gentiane Boudrenghien (PAN)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Président

Frédéric Nils (UCL)

Comité d'accompagnement et jury

Olivier Corneille (UCL)

Benoît Galand (UCL)

Frédéric Guay (Université Laval, Canada)

Pascal Pansu (Université Pierre Mendès France, France)

Résumé

Malgré les nombreuses recherches menées en psychologie de l'éducation, la persévérance en première année à l'université est un phénomène encore mal compris. Dans le cadre de cette thèse, nous avons décidé d'appréhender la persévérance sous un autre angle en nous appuyant sur des approches issues de la psychologie sociale. Nous nous sommes d'abord intéressés à la théorie du comportement planifié. Cela nous a permis de dépasser plusieurs des limites associées aux théories classiquement utilisées pour expliquer la persévérance, mais également de mettre en évidence l'importance de concepts tels que les normes sociales. Nous nous sommes ensuite intéressés à l'influence que pourraient avoir les processus automatiques sur la persévérance en utilisant l'«Implicit Association Test». Nous avons ainsi montré la nécessité d'adopter une approche plus holistique pour comprendre ce phénomène. Enfin, au-delà de tout cadre théorique, nous avons mis en évidence la complexité du processus de persévérance (e.g., non-linéarité des parcours, variations interindividuelles).

Abstract

Despite the extensive research in educational psychology, persistence is not yet a completely understood phenomenon. In this context, we decided to study persistence by relying on social psychology approaches. To do so, the theory of planned behavior (TPB) has been used to overcome the main limitations associated with commonly used theories of academic persistence. Moreover, the TPB allowed highlighting the importance of concepts such as social norms. We were also interested in the influence of automatic processes on persistence by using the "Implicit Association Test". Our findings revealed the need for a more holistic approach to understand academic persistence. Finally, the complexity of persistence process was depicted.

Table des matières

Résumé - Abstract	5
Table des matières	7
Remerciements	15
Introduction générale	19
Chapitre 1. La persévérance à l'université dans la littérature : un état des lieux	23
1. <i>Introduction</i>	25
2. <i>Qu'est-ce que la persévérance à l'université ?</i>	25
3. <i>Les approches théoriques de la persévérance universitaire et leurs apports</i>	27
3.1 <i>Introduction</i>	27
3.2 <i>Les modèles éducationnels</i>	28
3.3 <i>Les modèles motivationnels</i>	35
3.4 <i>Les modèles intégratifs</i>	44
3.5 <i>Le rôle des facteurs de background</i>	47
4. <i>Conclusion et limites de la littérature actuelle</i>	51
Chapitre 2. La théorie du comportement planifié	55
1. <i>Introduction</i>	57
2. <i>De la théorie de l'action raisonnée à la théorie du comportement planifié</i>	58
3. <i>Le principe de compatibilité</i>	60
5. <i>Prédire le comportement : l'intention, le contrôle comportemental réel et le contrôle comportemental perçu</i>	62
5.1 <i>L'intention</i>	63
5.2 <i>Le contrôle comportemental réel</i>	66
5.3 <i>La perception de contrôle comportemental</i>	67
6. <i>Prédire l'intention : les attitudes, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu</i>	70
6.1 <i>Les attitudes</i>	71
6.2 <i>Les normes sociales</i>	74
6.3 <i>La perception de contrôle comportemental</i>	79
7. <i>Prédire les attitudes, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu : les croyances</i>	80
7.1 <i>L'évolution du concept de croyances dans la littérature</i>	80
7.2 <i>Les croyances dans la TCP</i>	82
8. <i>Prédire les croyances : les facteurs de background</i>	88

9. Conclusions et limites de la TCP	90
Chapitre 3. La persévérance sous l'influence de processus automatiques ?	93
1. Introduction	95
2. Le comportement est-il toujours délibéré et rationnel ?	95
3. L'Implicit Association Test	97
3.1 L'objectif de l'IAT	97
3.2 Les fondements théoriques	98
3.3 La procédure	98
3.4 Les domaines d'application	101
3.5 Les qualités psychométriques de l'IAT	101
3.6 Les limites interprétatives de l'IAT	104
3.7 Les théories explicatives alternatives	106
4. La persévérance et les processus automatiques	110
5. Conclusions	111
Conclusions de la partie théorique	113
1. Introduction	115
2. Quid de la TCP pour expliquer la persévérance ?	115
3. Quid de la complexité du parcours des étudiants pour expliquer la persévérance ?	117
4. Quid de l'influence des processus automatiques pour expliquer la persévérance ?	118
5. Récoltes de données	118
Chapitre 4. Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université	121
1. Introduction et problématique	123
2. Contexte théorique	123
2.1 La persévérance	123
2.2 Les antécédants de la persévérance	124
2.3 Les croyances selon la théorie du comportement planifié	125
2.4 La présente étude	127
3. Méthodologie	128
3.1 Sujets	128
3.2 Instrumentation	128
3.3 Déroulement	129
3.5 Considérations éthiques	129
4. Résultats	130
5. Discussion des résultats	132
6. Conclusion	136

Chapitre 5. Processus de validation des échelles de l'instrument de mesure de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire	139
1. <i>Introduction</i>	141
2. <i>La persévérance universitaire</i>	141
3. <i>La théorie du comportement planifié</i>	142
4. <i>L'intention de persévérer à l'université</i>	143
5. <i>Objectifs des études</i>	144
6. <i>Étude 1</i>	144
6.1 <i>Méthode</i>	145
6.2 <i>Résultats</i>	146
6.3 <i>Conclusion</i>	152
7. <i>Étude 2</i>	152
7.1 <i>Méthode</i>	153
7.2 <i>Résultats</i>	154
7.3 <i>Conclusion</i>	161
8. <i>Discussion générale</i>	163
Chapitre 6. Les croyances construites sur base d'un modèle de l'expectancy-value sont-elles pertinentes pour prédire la persévérance ?	167
1. <i>Introduction</i>	169
2.1 <i>Participants</i>	171
2.2 <i>Procédure</i>	171
2.3 <i>Mesures</i>	171
2.4 <i>Préparation des données et analyses</i>	173
3. <i>Résultats</i>	174
4. <i>Discussion</i>	176
Chapitre 7. Understanding academic persistence through the theory of planned behaviour: Normative factors under investigation	179
1. <i>Introduction</i>	181
2. <i>Academic persistence</i>	181
3. <i>Determinants of academic persistence</i>	182
4. <i>Norms</i>	182
5. <i>The theory of planned behaviour</i>	184
6. <i>The present study</i>	184
6.1 <i>The models</i>	185
7. <i>Method</i>	187
7.1 <i>Participants</i>	187
7.2 <i>Procedure</i>	187
7.3 <i>Measures</i>	188

7.4 Statistical analysis	189
8. Results	190
9. Discussion	192
Chapitre 8. L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique	197
1. Introduction	199
2. Limites des études antérieures	202
3. La théorie du comportement planifié pour comprendre la persévérance	203
4. Notre étude	204
5. Méthode	205
5.1 Participants	205
5.2 Procédure	206
5.3 Mesures	206
5.4 Analyses	207
6. Résultats	208
6.1 Comparaison entre hommes et femmes	208
6.2 Comparaison entre étudiants ayant au moins un parent diplômé et étudiants dont les parents ne sont pas diplômés	209
6.3 Comparaison croisée du genre et du diplôme des parents	211
7. Discussion	212
Chapitre 9. Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: A qualitative approach	219
1. Introduction	221
1.1 Research on academic persistence	221
1.2 Limitations of previous research	223
1.3 Purpose of our study	224
2. Method	225
2.1 Participants	225
2.2 Procedure	226
2.3 Data analysis	226
3. Results	227
3.1 Analysis of the experience of critical moments in the academic year	227
3.2 Analysis of experience of life events	231
3.3 Analysis of the importance of each of the determining elements and of their combined effect	232
4. Discussion	234
Chapitre 10. Field-Identification IAT strongly predicts students' academic persistence six-months ahead of decision, over and above Theory of Planned Behaviour determinants	239

1. <i>Introduction</i>	241
2. <i>Method</i>	242
2.1 Participants	242
2.2 Procedure	242
2.3 Measurement	243
3. <i>Result</i>	245
3.1 Preliminary analysis	245
3.2 Main analysis	245
4. <i>Discussion</i>	246
Discussion générale	249
1. <i>Rappel du cheminement théorique et discussion des principaux résultats</i>	251
1.1 Comprendre la persévérance à l'aide d'approches théoriques complémentaires	251
1.2 Comprendre la persévérance à l'aide d'approches méthodologiques diversifiées	256
1.3 La persévérance, un phénomène complexe ?	264
2. <i>La persévérance, une fin en soi ?</i>	270
3. <i>Implications pratiques</i>	273
Références bibliographiques	281
Annexe 1. Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone	329
1. <i>Introduction</i>	331
2. <i>Abandon et persévérance à l'université</i>	332
2.1 Description et enjeux	332
2.2 Conceptualisation et opérationnalisation de la persévérance dans la littérature	333
2.3 Une proposition de définition de la persévérance dans le contexte belge francophone	334
3. <i>Échec et réussite à l'université</i>	336
3.1 Description et enjeux	336
3.2 Conceptualisation et opérationnalisation de la réussite dans la littérature	337
3.3 Une proposition de définition de la réussite dans le contexte belge francophone	339
4. <i>Persévérance et réussite mis en perspective</i>	341
5. <i>Conclusions</i>	343
Annexe 2. Quel est le rôle des différents indicateurs de la persévérance pour prédire la réinscription aux études ?	347
1. <i>Objectifs de la recherche</i>	347

2. <i>Méthode</i>	347
2.1 Participants	347
2.2 Procédure	347
2.3 Mesures	348
2.4 Analyses	348
3. <i>Résultats</i>	348
3.1 Analyses descriptives et corrélationnelles	348
3.1 Analyses de régressions logistiques	349
3.2 Path analysis	352
4. <i>Conclusions</i>	356
Annexe 3. La TCP peut-elle expliquer de manière indifférenciée la persévérance d'étudiants en échec et d'étudiants ayant réussi ? Analyses complémentaires liées au chapitre 5	357
1. <i>Objectif des analyses complémentaires</i>	357
2. <i>Résultats</i>	357
3. <i>Discussion et conclusion</i>	360
Annexe 4. Analyses complémentaires à la recherche présentée dans le chapitre 7	363
1. <i>Objectif des analyses complémentaires</i>	363
2. <i>Analyses</i>	363
3. <i>Résultats et conclusion</i>	363
Annexe 5. Questionnaire étude 1	367
1. <i>Moi et mes études</i>	367
2. <i>Mes personnes ressources</i>	368
Annexe 6. Questionnaire étude 2	371
1. <i>Consignes générales</i>	371
2. <i>Informations de base</i>	371
3. <i>Questionnaire</i>	371
Annexe 7. Guide d'entretien étude 3	379
1. <i>Recommandations en vue de l'entretien</i>	379
2. <i>Introduction à l'entretien</i>	380
3. <i>Retour sur l'année académique passée</i>	380
4. <i>Synthèse et fin de l'entretien</i>	381
Annexe 8. Questionnaire étude 4	383

1. <i>Informations de base</i>	383
2. <i>Questionnaire</i>	383
Annexe 9. Questionnaire étude 5	387
1. <i>Procédure passation de l'IAT</i>	387
2. <i>Questionnaire</i>	389

Remerciements

Arrivée au terme de cette thèse, je voudrais remercier les personnes qui m'ont entourée durant ces années de thèse et qui ont contribué, directement ou indirectement, à mon épanouissement dans ce travail.

Je pense tout d'abord à Mariane Frenay et Gentiane Boudrenghien, les deux promotrices que j'ai eu la chance d'avoir pour m'encadrer durant ces six années.

Mariane, je n'aurais pas pu espérer meilleure promotrice pour m'encadrer lors de cette thèse. Le regard toujours bienveillant que tu as porté sur mon travail et la confiance sans faille que tu m'as accordée m'ont permis d'aller toujours plus loin que ce que je ne l'aurais cru. Tu as cette capacité exceptionnelle de transmettre de la confiance aux personnes qui t'entourent. J'ai rarement vu quelqu'un qui porte un regard aussi positif et constructif sur les choses. Je te remercie aussi d'avoir toujours été si disponible pour répondre à mes nombreuses questions.

Gentiane, notre parcours ensemble a commencé lors de la co-promotion de mon mémoire. Alors que le mémoire est pour beaucoup d'étudiants une épreuve, ton implication dans mon travail, la qualité de ton encadrement et tes encouragements m'ont donné le goût à la recherche. J'ai donc été très heureuse de te retrouver pour travailler sur cette thèse. Ta douceur et ton calme m'ont permis d'aborder cette thèse avec sérénité. Tes commentaires toujours justes et bienveillants m'ont permis d'avancer et d'aller toujours plus loin dans ma réflexion. Merci aussi pour ton écoute et ton soutien constant pendant ces six années.

Je tiens également à remercier les membres de mon comité d'accompagnement Olivier Corneille et Benoît Galand. Benoît, merci pour tes commentaires constructifs et merci de m'avoir accordé de ton temps les fois où j'en ai eu besoin pour répondre à mes questions. Merci également d'avoir été un voisin de bureau bienveillant et un partenaire de badminton enthousiaste. Olivier, tes précieux conseils ont permis à cette thèse de prendre une dimension qu'elle n'aurait certainement pas eue sans toi. Merci également pour ta disponibilité, tes commentaires toujours constructifs et encourageants et tes conseils dans les derniers mois de cette thèse. Un merci tout particulier pour ton implication dans la rédaction de l'article sur l'IAT.

Merci également à Frédéric Guay et Pascal Pansu de m'avoir fait l'honneur de faire partie du jury externe de cette thèse.

Merci à Frédéric Nils d'avoir accepté de présider le jury de cette thèse. Merci également pour les moments agréables partagés à la cafèt' sur les temps de midi. Tu as été une source inépuisable pour moi quand il s'agissait de trouver une référence bibliographique adéquate pour appuyer certains de mes propos.

J'ai eu la chance d'être entourée pendant ces six années de super collègues qui ont rendu mes journées de travail tellement agréables et conviviales. C'est une réelle chance d'évoluer dans un milieu serein et bienveillant où de belles amitiés ont d'ailleurs vu le jour.

Mikaël, tu as été mon « binôme » pendant cette thèse. Tes petites vacheries et ta délicatesse légendaire ont rendu mes journées bien plus drôles (mais parfois un peu contrariantes). Ton aide et tes conseils sur à peu près tout ce qui touche de près ou de loin à ma thèse m'ont été très utiles. N'oublions pas les innombrables titres de présentations, d'articles, tous plus originaux et extravagants (voir choquants ☺) les uns que les autres. Merci d'ailleurs d'avoir largement contribué à celui de ma thèse. Notre implication dans l'Effective Team est également associée à de nombreux bons souvenirs. Cela m'amène à remercier Virginie H. qui est l'un des piliers fondateurs de cette Effective Team. Virginie, tu as été une des belles rencontres de cette thèse. Tu as été ma compagne des temps de midi qui commence à midi pile ! (c'est très important). Tu me manques d'ailleurs beaucoup depuis que tu n'es plus là. Nous partageons malgré tout encore plein de choses comme notre amour du jogging (sport dans lequel on excelle ☺) et des soirées « bisounours » dont tu as le secret. Je te remercie également pour ton soutien et tes encouragements tout au long de la thèse et particulièrement vers la fin. Christelle (mamy G.), tu es arrivée dans cette fac alors que j'étais encore un bébé, mais le fossé générationnel ne nous a pas empêché de nous rapprocher ☺. Plus sérieusement, ton écoute et ta vision toujours positive de toute situation ont été très importantes pour moi. Tu as toujours une parole positive et encourageante (GO GO GO !!!) et c'est vers toi que l'on a envie de se tourner pour aller chercher un peu de réconfort. Vanessa, ta brutalité légendaire et ton franc parlé ne sont plus à prouver, mais font tout ton charme. Ta présence et l'intérêt que tu as porté à mon travail ont été un réel soutien. Merci d'ailleurs d'avoir écourté ton voyage pour être présente aujourd'hui, ça me fait vraiment très plaisir. Je me réjouis de nos futures virées « bowling ». Merci aussi à Mélyssa pour tes encouragements et ton intérêt pour mon travail. Tu es presque devenue un membre à part entière de l'équipe (partage d'appart en colloque, répétition de présentation, souper team-building ☺...). Merci aussi à tous pour tous les moments partagés en dehors de la fac. Merci également à Anne pour ton écoute et ton soutien et pour les moments à refaire le monde à la cafèt' ; à Noémie pour ta sagesse et ton attitude toujours apaisante et bienveillante qui font tant de bien ; à Nané d'être le rayon de soleil plein d'entrain de cette équipe de bisounours ; à Florence pour ta fraîcheur, ton enthousiasme et les nombreux moments à papoter (tu fais partie de ces personnes avec qui on se sent directement à l'aise et libre d'être soi-même) ; à Claire(tte) pour ton espièglerie, ta bonne humeur et tes petits passages dans mon bureau qui me font toujours plaisir (ps: Vive le zanzi ☺), à Caro V. pour ton calme, ton écoute et tes encouragements ; à Véro pour ton enthousiasme légendaire, ta bonne humeur communicative et tes bons conseils ; à Catherine M. pour ta bienveillance et ton écoute lorsque j'en avais besoin ; à Samir pour les débats philosophiques des temps de midi qui rendent vraiment ces pauses drôles et enrichissantes ; à Chloé pour ta fraîcheur et ton idéalisme ; à Sébastien et Antoine pour votre humour décapant et les parties de badminton endiablées, à Michaël P. pour les petits concerts de Noël dont j'ai pu profiter grâce à la fine cloison qui sépare nos bureaux ☺ ; à Liesje pour ton écoute attentive et l'intérêt que tu as porté aux dernières étapes de ma thèse, à Isabel pour ta bonne humeur et tes éclats de rire dans le couloir C ; à Jessica pour ton soutien ; à Sophie pour les temps de midi super agréables à discuter ; à Catherine V., Christophe,

Marie et Virginie, M. d'avoir été de si bons collègues toujours soucieux de savoir comment j'allais et avec toujours un mot encourageant.

Merci également à Marianne pour ta disponibilité et ton aide précieuse pour la mise en page (ô combien casse-tête) de cette thèse. Isabelle, nos discussions « très » matinales m'ont permis de commencer mes journées toute en douceur et dans la bonne humeur. Ça a été une chance d'avoir une voisine de bureau aussi matinale et bavarde que moi ☺. Merci aussi à Dominique H. d'avoir été le meilleur fournisseur de dictaphone et pour tout le travail que tu fais pour nous.

Merci aussi à Steph. Quel plaisir ça a été de collaborer avec toi sur les TP de psychométrie. Malgré notre éloignement « géographique », nous n'avons pas manqué de nous croiser de nombreuses fois pendant ces six années. Tes encouragements, ta bienveillance, la qualité de ton écoute et les moments partagés dans nos bureaux ou autour d'un verre ont été très précieux pour moi.

Adrien, un grand merci pour ton aide indispensable lors de la construction et la réalisation de l'IAT ainsi que pour l'écriture de l'article.

Greg, notre collaboration sur les TP de psychométrie a été un vrai clin d'œil à notre rencontre plusieurs années auparavant et aux moments passés ensemble notamment à ces fameux TP de psychométrie lorsque nous étions étudiants. Merci pour ton amitié depuis toutes ces années et pour les différents moments passés ensemble. Je pense notamment à nos nombreux repas de midi au Sablon.

Caro R., comment ne pas parler de toi dans ces remerciements. Notre amitié a commencé bien avant ce parcours de thèse il y a maintenant déjà plus de 10 ans lors de notre première rentrée universitaire autour d'un verre au cercle psycho. Ton amitié, tes conseils, ton soutien, ton écoute, tes compétences en « stat » (et en plein d'autres choses), ta créativité pour m'aider à trouver des solutions là où je n'en voyais pas, nos discussions téléphoniques ☺... ont été autant de choses qui ont rendu ce parcours de thèse tellement plus facile et léger. Ces années de thèse n'auraient clairement pas été les mêmes sans toi. Merci aussi pour tout ce que l'on partage en dehors des murs de la fac de psycho et qui est tellement important pour moi. Savoir que je peux compter sur toi en tout temps est vraiment précieux.

Durant ces six années, j'ai également pu compter sur la présence d'amis exceptionnels. Nath, notre amitié remonte à plus de 25 ans. Merci d'avoir toujours été là pour moi dans les différents moments qui ont jalonné ma vie. Vandy et Cha, merci pour votre amitié et pour l'intérêt que vous avez porté à l'avancement de ma thèse pendant toutes ces années. Merci aussi à Anne, Auranie, Ancé et Émilie pour votre amitié depuis des années et pour votre soutien sans faille. Les moments partagés ensemble sont très importants pour moi. Merci aussi à Amélie, Patrick, Alex, Céline... pour votre amitié et pour l'intérêt que vous avez porté à mon travail.

Merci également à ma famille de m'avoir toujours soutenue. Papa, Maman et Céline merci pour votre soutien inconditionnel. Merci d'avoir toujours été là pour moi et de

m'avoir encouragé dans mes différents choix professionnels ou privés. Vous avez toujours cru en moi et m'avez laissé m'épanouir dans les projets qui me tenaient à cœur. Je sais que je pourrai toujours compter sur vous et c'est très important pour moi. Maman merci d'avoir relu attentivement et avec joie ☺ plusieurs des chapitres de cette thèse. Merci aussi à parrain, marraine et Isa pour vos encouragements et votre soutien. Parrain un merci particulier pour ton soutien sans faille et l'intérêt que tu as porté à cette thèse, mais également à tout ce que j'ai entrepris dans ma vie. Notre périple à deux à Québec en est une parfaite illustration.

Enfin le meilleur pour la fin ☺. Constantin merci pour tous les moments partagés, pour notre complicité et pour la capacité que tu as à me faire rire. Merci d'être là pour moi et d'être aussi attentionné. Ta présence m'apaise et me fait me sentir bien. Le travail de thèse peut vite devenir envahissant et prendre beaucoup de place. C'est grâce à toi et à l'importance qu'ont pour moi les moments que nous partageons que je n'ai pas eu de difficultés à laisser le boulot à la fac le soir et les week-ends. Je pense que je te dois ma relative zénitude de cette fin de thèse. Merci aussi de m'avoir coaché pour préparer ma défense et pour tes conseils sur le choix de l'image de ma thèse.

Introduction générale

Introduction générale

De nombreux jeunes décident, après leurs études secondaires, de se lancer dans l'enseignement universitaire. L'entrée à l'université représente une période charnière dans la vie de ces étudiants (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008 ; Tinto, 2006 ; Therriault & Krivoshey, 2014). En effet, ceux-ci passent d'une structure scolaire, où les cours sont obligatoires et l'apprentissage fortement encadré, à une structure universitaire, où ils doivent gérer eux-mêmes leur apprentissage, la présence aux cours et la construction d'un nouveau réseau social (Bernier, Larose, & Whipple, 2005 ; Chemers, Hu, & Garcia, 2001 ; Credé & Niehorster, 2012 ; Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001). Ce nouvel environnement, source de stress et de difficultés, exige une adaptation rapide de l'étudiant s'il veut mener sa première année à bien (Bray, Braxton, & Sullivan, 1999 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010).

En Belgique francophone, les difficultés liées à cette transition entre l'enseignement secondaire et universitaire se traduisent, entre autres, par un taux d'abandon élevé (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin, & Vermandele, 2008 ; Neuville, Frenay, Noël, & Wertz, 2013). Ainsi, en première année à l'université, plus de 25% des étudiants décident d'abandonner l'enseignement universitaire (Neuville et al., 2013 ; Parmentier, 2011). Différentes enquêtes confirment ces taux à un niveau européen et américain (e.g., National Center for Education Statistics [NCES], 2005 ; Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE], 2013). Par ailleurs, ce taux élevé est relativement stable, et ce, depuis près de 30 ans (NCES, 2005 ; Neuville et al., 2013 ; Parmentier, 2011).

Ces abandons sont souvent accompagnés de conséquences financières et psychologiques négatives (Gale & Parker, 2014). Le premier coût évident résulte des frais d'inscription à l'université ainsi que des coûts associés (e.g., achat de syllabi, location d'une chambre sur le campus) qui n'auront pas été rentabilisés par l'obtention d'un diplôme. Certains auteurs évoquent des conséquences à plus long terme : l'étudiant qui n'obtient pas son diplôme perd des opportunités d'emploi et restreint donc la probabilité d'accéder à certaines professions bien rémunérées (DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004 ; Wright, Jenkins-Guarnieri, & Murdock, 2012). Il limite également la possibilité de développer ses compétences intellectuelles (Grayson, 2003). Sauvé et Viau (2003) évoquent quant à eux la baisse des revenus pour les universités suite à la non-réinscription des étudiants, mais également l'investissement non rentabilisé des professeurs et des professionnels de l'université qui ont soutenu des étudiants qui finalement quittent le système. Au niveau psychologique, l'abandon peut être mal vécu (Schmitz & Frenay, 2013) et mener à une diminution du bien-être psychologique du jeune en ternissant l'image qu'il se fait de lui-même en tant qu'étudiant (Romainville, 1997). De plus, l'abandon pourrait également ébranler son projet de vie. Le jeune devra alors opérer à une remise en question existentielle et réajuster sa construction en tant qu'adulte par le choix d'une autre trajectoire de vie. Cependant, certains auteurs tendent à nuancer l'influence qu'aurait l'abandon sur le bien-être psychologique de l'étudiant et affirment que l'abandon pourrait, dans certaines

circonstances, être salubre pour l'étudiant. En effet, même si cette perspective a été peu prise en compte dans la littérature, persévérer dans des études qui ne lui conviennent pas risque d'avoir des effets plus négatifs que l'abandon en lui-même (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2012 ; Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003).

Les phénomènes de persévérance et d'abandon, étant donné leur ampleur, ont suscité de nombreuses recherches dans le champ de l'éducation au cours des vingt dernières années (e.g., Astin, 1993 ; Allen, Robbins, & Sawyer, 2010 ; Burrus et al., 2013 ; Chemers et al., 2001 ; DeBerard & al., 2004 ; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006 ; Ménard, 2012 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004 ; Rovai, 2003). Cet engouement a d'ailleurs donné lieu à la création de plusieurs modèles théoriques tentant de mieux comprendre ces phénomènes (e.g., Bean & Metzger, 1985 ; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Schmitz et al., 2010 ; Tinto, 1975, 2006). Malgré ces nombreuses investigations, la persévérance et l'abandon restent encore mal compris et posent encore de nombreuses questions auxquelles nous tenterons en partie de répondre dans le cadre de cette thèse.

Dans le **chapitre 1** de cette thèse, nous préciserons la manière dont nous conceptualisons et opérationnalisons la persévérance. Ce chapitre sera également l'occasion de présenter les différents modèles et les théories qui ont vu le jour pour expliquer la persévérance. Nous nous arrêtons ensuite sur les limites de ces modèles et proposerons dans le **chapitre 2**, un modèle théorique, la théorie du comportement planifié (TCP), issu de la psychologie sociale et capable de dépasser certaines de ces limites. Enfin, dans le **chapitre 3** de cette thèse, la question des processus automatiques sera abordée et permettra d'envisager l'étude de la persévérance sous un autre angle d'approche. Ces trois chapitres théoriques permettront de mettre en lumière une série de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la partie empirique de cette thèse à l'aide d'approches diversifiées (quantitatives et qualitatives). Cette partie empirique sera ponctuée de chapitres rédigés sous la forme d'articles scientifiques (chapitres 4, 5, 7, 8, 9 et 10) et d'un chapitre prenant la forme d'un rapport de recherche¹ (chapitre 6). Le **chapitre 4** permettra d'identifier les croyances partagées par les étudiants concernant leur persévérance. Le **chapitre 5** de cette thèse aura pour objectif de valider un instrument de mesure construit afin d'évaluer la persévérance grâce à la TCP. Le **chapitre 6** questionnera quant à lui la structure sous-jacente des croyances. Le **chapitre 7** permettra de remettre en question le rôle que jouent des normes sur le phénomène de persévérance. Le **chapitre 8** visera à mettre en lumière le rôle complexe et conjoint des facteurs de background dans le processus de persévérance. Le **chapitre 9** interrogera la complexité du processus de persévérance et tentera d'identifier si les étudiants présentent des parcours différents en termes de persévérance. Le **chapitre 10** aura, quant à lui, comme objectif d'identifier l'éventuelle valeur ajoutée d'une mesure permettant d'appréhender les processus automatiques pour comprendre la persévérance. Enfin, les résultats de ces différentes études seront discutés dans la **discussion générale**.

¹ L'introduction théorique et la discussion de ce rapport de recherche sont moins élaborées que celles des articles.

Chapitre 1

La persévérance à l'université dans la littérature : un état des lieux

La persévérance à l'université dans la littérature : un état des lieux

1. Introduction

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction générale, la persévérance et l'abandon sont liés à de nombreux enjeux pour l'étudiant, mais également pour son entourage et pour l'institution. De ce fait, un nombre conséquent de recherches a été mené ces dernières années pour tenter de comprendre ce phénomène et pour y apporter un éclairage nouveau.

Dans ce chapitre, nous allons nous atteler à examiner le phénomène de persévérance tel qu'il est étudié et représenté dans la littérature afin de dresser un état des lieux de la question. Tout d'abord, nous allons nous pencher sur la conceptualisation et l'opérationnalisation de ce concept dans la littérature. Nous nous intéresserons ensuite aux différentes approches théoriques qui tentent de comprendre et d'expliquer la persévérance. Nous en ferons ressortir les points convergents et divergents et tenterons d'identifier les éventuels limites et manquements afin de pouvoir orienter les objectifs poursuivis dans la présente thèse.

2. Qu'est-ce que la persévérance à l'université ?

Comme dit précédemment, la persévérance est un concept qui a été étudié à de nombreuses reprises dans la littérature et qui s'est considérablement développé depuis les années 1980 (Begin, Michaut, Romainville, & Stassen, 2012 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Cependant, au vu de la littérature, nous constatons qu'il existe un flou assez marqué entre la conceptualisation et l'opérationnalisation de la persévérance. En effet, bien que prétendant définir la persévérance, certains auteurs ne proposent en fait qu'une opérationnalisation du concept. Ils se servent donc de leur opérationnalisation comme d'une définition de la persévérance. De plus, nous observons que des conceptualisations et des opérationnalisations différentes existent, ce qui engendre des chevauchements conceptuels et pose un réel problème de cohérence. Cette section a donc pour objectif de faire le point sur les travaux existants afin de clarifier la conceptualisation et l'opérationnalisation de la persévérance.

La persévérance a majoritairement été **conceptualisée** comme un processus d'engagement comportemental envers les études (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). Il s'agirait de continuer ce qui a été entamé même si des difficultés se présentent (Miller et al., 1996). Multon, Brown et Lent (1991) développent d'ailleurs l'idée de persévérer face à des obstacles. La persévérance serait donc un processus d'adoption et de maintien de l'engagement d'un étudiant dans ses études tout au long de son cursus universitaire malgré

les obstacles rencontrés^{2,3}. Parallèlement à cela, la persévérance a majoritairement été **opérationnalisée** via des mesures d'engagement comportemental. Ainsi, la persévérance a souvent été mesurée par la durée pendant laquelle un étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études (Houme, 2009 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Robbins et al., 2004), mais également par l'obtention d'un diplôme (Ben-Yoseph, Ryan, & Benjamin, 1999 ; DeRemer, 2002). D'autres auteurs (Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013) ont proposé d'évaluer l'engagement comportemental envers les études via une mesure de l'effort fourni par l'étudiant en cours d'année (e.g., la participation aux cours, aux travaux pratiques, aux séances d'exercices, le nombre d'heures passées à étudier pendant la semaine et pendant les week-ends). Certains auteurs (Bonin, Bujold, & Chenard, 2004) ont également énuméré une série de variables censées représenter la persévérance tels que vouloir le diplôme du programme, réussir tous ses cours au premier trimestre, vouloir cheminer sans interruption, avoir étudié au cours des deux dernières années, considérer son choix d'établissement définitif, accéder à une profession, considérer sa situation financière satisfaisante, entreprendre des études à temps complet, travailler 15 heures au moins par semaine. Enfin, il est à noter que certains chercheurs ont approché la persévérance via une mesure de l'intention de persévérer (DaDeppo, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013) qui représente une mesure plus motivationnelle que les autres. L'intention traduit en effet le degré de motivation à mettre en œuvre un comportement donné (Ajzen, 2005).

Plusieurs constats ressortent de ces conceptualisations et opérationnalisations. Tout d'abord, il existe un décalage entre la conceptualisation de la persévérance et son opérationnalisation. En effet, malgré la conceptualisation de la persévérance comme étant un processus, la persévérance a majoritairement été opérationnalisée comme un évènement ponctuel (se réinscrire en fin d'année, obtenir un diplôme) et non continu. Enfin, l'opérationnalisation de la persévérance diffère d'un auteur à l'autre ce qui rend les résultats des études difficilement comparables. Chez Bonin et ses collègues (2004), nous pouvons par exemple constater que le concept de persévérance est très large et renvoie à la fois à la notion de motivation, mais également à celle d'engagement comportemental et à celle de performance.

Face à ce flou conceptuel et opérationnel, il nous semble donc nécessaire de clarifier notre vision de la persévérance afin d'adopter une position qui guidera la présente thèse.

Dans le cadre de cette thèse, nous utiliserons la mesure de la réinscription l'année suivante dans les mêmes études pour approcher la persévérance. En effet, cette réinscription représente selon nous l'aboutissement de la persévérance dont l'étudiant a fait preuve durant toute l'année. Nous n'excluons pas l'idée selon laquelle la persévérance est un processus. Ce processus est toutefois difficile à appréhender via les approches méthodologiques classiques. Nous nous appuierons donc principalement sur cette mesure

² Les obstacles peuvent relever de l'étudiant lui-même, de l'institution ou de son contexte d'étude.

³ Dans l'annexe 1 nous présentons un article théorique qui reprend de manière plus complète que le chapitre 1 la manière dont nous conceptualisons et opérationnalisons la persévérance. Il se penche également sur le phénomène de réussite académique.

unique de réinscription même si une étude présentée en annexe testera la pertinence d'utiliser des mesures d'engagement pour prédire la persévérance. Nous tenterons néanmoins d'identifier plus clairement ce processus de persévérance dans un des chapitres de cette thèse grâce à une approche qualitative.

Par ailleurs, notons qu'une distinction peut être faite entre la persévérance dans un même programme d'étude et la persévérance universitaire globale incluant une possible réorientation d'un programme à un autre (DeRemer, 2002). Il est donc nécessaire que les chercheurs qui étudient la persévérance se situent par rapport à cette distinction. Cette clarification a rarement été faite dans la littérature. Dans la cadre de cette thèse, nous nous pencherons sur la persévérance dans un même programme d'étude.

Maintenant qu'une première clarification conceptuelle et opérationnelle a été faite, nous allons nous pencher sur les différentes approches théoriques existantes dans la littérature sur la persévérance afin d'en identifier les éléments clefs ainsi que leurs apports pour comprendre ce phénomène.

3. Les approches théoriques de la persévérance universitaire et leurs apports

3.1 Introduction

Étant donné l'ampleur de l'abandon en première année à l'université, de nombreuses études ont tenté de mieux comprendre, expliquer et même prévenir ce phénomène. Ces études ont le plus fréquemment identifié, via des recherches prospectives, des facteurs liés à l'abandon et à la persévérance. Historiquement, les chercheurs se sont appuyés sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants (e.g., niveau scolaire des parents, revenus des parents, ethnies, appartenances religieuses, genre) et sur leur passé scolaire pour comprendre ce phénomène (Otero, Rivas, & Rivera, 2007 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Vermandele, Dupriez, Maroy, & Van Campenhoudt, 2012). Progressivement, des variables telles que le projet de l'étudiant, sa motivation, sa méthode de travail, les pratiques d'enseignement... ont également été prises en compte (Neuville & Galand, 2013).

Cependant, ces approches par facteur isolé n'ont pas apporté satisfaction aux chercheurs puisque la persévérance se révèle être un phénomène bien plus complexe comme nous l'avons expliqué plus haut. De fait, aucune des catégories de facteurs ne suffit à elle seule à rendre compte de la persévérance (Robbins et al., 2004). Ce n'est que récemment que les chercheurs ont pris conscience de la nécessité de dépasser la tendance à l'identification de facteurs isolés pour développer des approches intégratives qui permettent une vision plus globale de la persévérance et de l'abandon.

Dans ce cadre, plusieurs théories ont vu le jour. Les modèles les plus couramment utilisés et testés sont les modèles éducationnels et les modèles motivationnels (Robbins et al., 2004 ; Schmitz et al., 2010). Les modèles éducationnels soulignent l'importance des expériences institutionnelles et sociales dans la transition entre l'enseignement secondaire et universitaire, mais aussi l'importance d'un bon ajustement entre les caractéristiques

personnelles et institutionnelles (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010 ; Tinto 1997). Selon ces modèles, ce sont les interactions entre l'étudiant et l'environnement institutionnel qui influent sur la décision d'abandonner ou de persévérer. Les modèles motivationnels se concentrent eux sur les attributs personnels des étudiants tels que les caractéristiques de la personnalité, la motivation, les styles d'apprentissages... pour expliquer la persévérance (Eccles & Wigfield 2002 ; Neuville, Frenay, Noël, & Wertz, 2013 ; Schmitz & Frenay, 2013). Certaines recherches ont également montré que l'intégration des aspects éducationnels et motivationnels au sein d'un même modèle permettrait une compréhension plus fine et détaillée de la persévérance (Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Peterson, 1993 ; Sandler, 2000 ; Schmitz et al., 2010).

Nous allons donc revenir sur ces différents modèles afin d'en dégager les éléments centraux, mais également afin de pouvoir identifier leurs éventuelles limites pour orienter le travail de cette thèse. Nous nous arrêterons ensuite plus spécifiquement sur le rôle des facteurs de background qui représentent un des principaux points communs entre ces différents modèles.

3.2 Les modèles éducationnels

Plusieurs modèles éducationnels ont émergé au cours des vingt dernières années. Les deux théories dominantes sont celles de Tinto (1975, 1993, 2006) et Bean (1980, 1985). Le modèle de Tinto est néanmoins le modèle éducationnel le plus couramment utilisé dans l'étude de la persévérance et est considéré par certains comme ayant un statut paradigmatique (Braxton, 2000 ; Braxton & Hirschy, 2005 ; Kahn & Nauta, 2001 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Ce modèle a cependant été ajusté et complété grâce aux contributions du modèle de Bean, mais également d'autres modèles avec lesquels il partage de nombreuses similitudes.

3.2.1 Le modèle de Tinto

En 1975, Tinto propose un modèle inspiré des travaux de Spady (1970) et de la théorie du suicide de Durkheim (1951). Il suggère que l'abandon en première année à l'université est la résultante d'un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et le système académique et social de l'institution (Tinto 1975, 1993, 2006 ; Schmitz, 2009). Dans ce modèle (Figure 1), l'abandon résulterait d'un manque de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et l'institution choisie (Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstlker 1992 ; Kahn & Nauta, 2001). Il s'agit du premier modèle qui a établi des connexions explicites entre l'environnement et l'individu. Selon ce modèle, l'étudiant entre à l'université avec tout un bagage constitué de caractéristiques personnelles, familiales et scolaires qui vont influencer son engagement envers ses objectifs personnels (« goal commitment »), mais également envers son institution (« institutional commitment »). Ces variables d'entrée vont venir colorer les expériences de l'étudiant au sein du système académique et social et entrer en interaction avec sa perception du contexte d'enseignement. Au sein de ces systèmes académiques et sociaux, les activités auxquelles

l'étudiant va prendre part, la qualité des interactions qu'il va y développer ainsi que le soutien qu'il va y percevoir vont le mener à développer un certain niveau d'intégration académique et social. L'intégration va ensuite avoir un impact sur l'intention de persévérer de l'étudiant, sur ses buts et engagements académiques et enfin sur sa persévérance et sur ses résultats.

Le concept d'intégration est fondamental dans le modèle de Tinto (1975). L'intégration académique et sociale représente la perception subjective de l'étudiant de trouver sa place, de façon harmonieuse dans la vie académique et sociale de l'institution d'enseignement. L'intégration académique est mesurée via les performances académiques et le développement intellectuel de l'étudiant, mais également via l'identification de l'étudiant aux normes du système d'enseignement, à savoir, le degré de congruence entre les valeurs et les objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution. L'intégration sociale est définie par l'interaction entre l'étudiant et les protagonistes du système éducatif (e.g., enseignants, pairs) 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 et à créer une distance entre l'étudiant et le système académique et social de l'institution, ce qui favorise le désengagement. Tinto insiste sur le fait que la qualité de l'expérience dans le système académique et social (mesuré par le degré d'intégration scolaire et sociale) modifie les engagements initiaux de l'étudiant (« goal commitment » et « institutional commitment »). Ces engagements déterminent à leur tour la persévérance ou l'abandon.

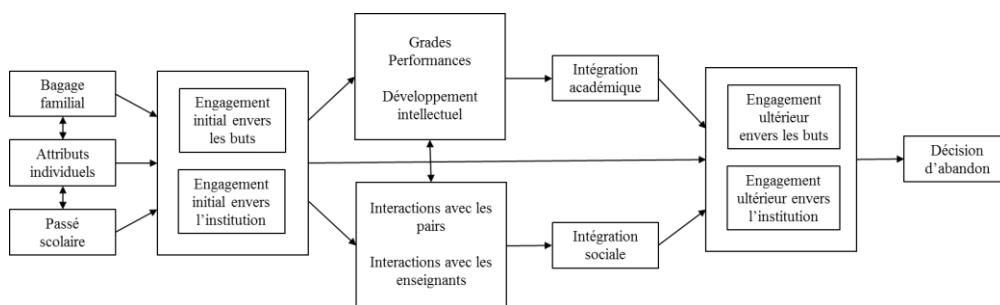


Figure 1. Le « Student Integration Model » de Tinto (1975, p. 95)

La plupart des relations proposées dans le modèle de Tinto ont été soutenues par de nombreuses études (Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997 ; Cabrera, et al., 1992 ; Cabrera et al., 1993 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Ces études mettent en évidence l'importance de l'intégration sociale pour la persévérance et surtout son rôle dans l'engagement institutionnel (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000 ; Pascarella & Terenzini, 1983 ; Schmitz et al., 2010). Par contre, le rôle de l'intégration académique semble moins convaincant (Braxton et al., 1997). La pertinence de ce concept pour comprendre la persévérance a d'ailleurs été mise en doute (Braxton & Lien, 2000).

3.2.2 Le « student attrition model » de Bean

Au cours des années 80, Bean (1980, 1983, 1985) a développé un modèle alternatif à celui de Tinto. Bean s'est inspiré d'un modèle conçu pour expliquer le départ des employés d'une entreprise (Price, 1977) afin d'expliquer l'abandon universitaire. Notons que depuis, de nombreux chercheurs ont prouvé que les facteurs explicatifs de rétention en entreprise étaient similaires à ceux de rétention dans les études (Robbins et al., 2004 ; Robbins, Oh, Le, & Button, 2009 ; Schmidt, Shaffer, & Oh, 2008 ; Trapmann, Hell, Hirn, & Schuler, 2007).

Le « student attrition model » de Bean (1980, 1983) (Figure 2) présente des similitudes avec le modèle de Tinto, car ils mettent tous les deux en évidence le rôle des caractéristiques individuelles et de la congruence entre l'étudiant et l'institution (appelé engagement institutionnel ou ajustement institutionnel). Bean met néanmoins davantage l'accent sur les facteurs organisationnels au sein de l'institution qui peuvent affecter la persévérance des étudiants. Plus précisément, le modèle Bean (1980) se compose de quatre catégories de variables : l'abandon ; les variables intermédiaires (la satisfaction et l'engagement envers l'institution) ; les variables organisationnelles (la communication des informations, la justice distributive, la perception des cours et de la qualité de l'enseignement, la possibilité de changer d'université...) et les caractéristiques individuelles. Comme Tinto, Bean considère que l'inclusion des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université est nécessaire pour comprendre la nature des interactions entre l'étudiant et son environnement. Après son 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 persévérer, au travers du degré de satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de l'institution et de la perception de congruence entre l'étudiant et l'université (« *institutional commitment* »).

Le modèle de Bean explique 23% de la variance de la satisfaction des étudiants et de 21% à 48% de la variance de la persévérance des étudiants (Bean, 1983 ; Bean & Metzner, 1985 ; Cabrera et al., 1992).

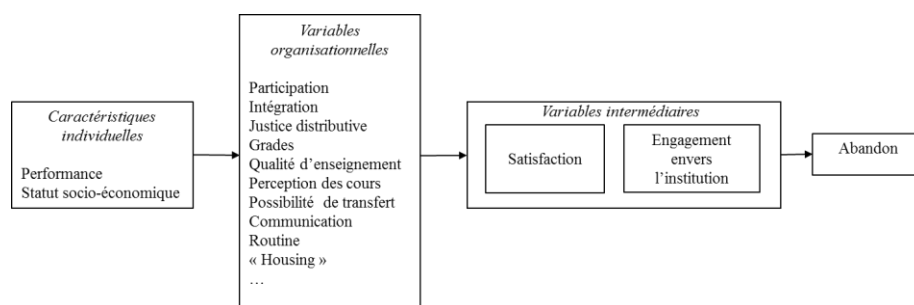


Figure 2. Le « Student Attrition Model » de Bean (1980, p. 158)

3.2.3 Le modèle de Bean et Metzner

En 1985, Bean et Metzner ont créé un modèle théorique de l'abandon pour les étudiants non traditionnels (Figure 3). Ils entendaient par étudiants non traditionnels des étudiants qui avaient repris des études après une interruption plus ou moins importante.

Ce modèle théorique s'appuie sur les travaux antérieurs de Bean (1980, 1985) et sur la théorie de l'action raisonnée (Fishbein & Ajzen, 1975). Selon la théorie de l'action raisonnée, les attitudes et les croyances influencent les intentions comportementales. Ces intentions déclenchent ensuite les comportements⁴.

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 plusieurs catégories de variables forment les prédicteurs de persévérance : les caractéristiques individuelles, les variables académiques, les variables environnementales, l'intégration académique, l'intégration sociale, les résultats académiques, les attitudes, l'engagement institutionnel, la congruence institutionnelle et l'intention de persévérer. Bean et Metzner (1985) indiquent que les variables environnementales ont un impact plus important que les variables académiques sur la décision de persévérer des étudiants non traditionnels et que l'intégration sociale joue un rôle moins déterminant que pour les étudiants traditionnels. En effet, ce modèle se fonde sur l'idée selon laquelle les étudiants non traditionnels ont moins d'interactions avec leurs pairs et les membres de la faculté. Par conséquent, l'intégration académique et sociale de ces étudiants se réalise plus difficilement (Bean & Vesper, 1990). C'est pourquoi Bean et Metzner misent sur les facteurs externes à l'institution et au contexte académique pour expliquer l'abandon de ce type d'étudiants puisqu'ils auraient davantage d'interactions sociales à l'extérieur du milieu académique ainsi qu'avec l'environnement externe. Cela va donc à l'encontre de l'idée selon laquelle une fois entrés à l'université, les étudiants doivent se détacher de leurs anciennes relations et en développer de nouvelles. Pour certains étudiants (pas uniquement des étudiants en reprise d'études) la capacité à maintenir le lien avec leurs familles, leurs vieux amis... est essentielle à leur persévérance (e.g., Attinasi, 1989 ; London, 1989 ; Nora, 2001 ; Terenzini, Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg, & Jalomo, 1994 ; Tierney, 1992 ; Torres, 2003 ; Waterman, 2004).

⁴ Nous reviendrons sur cette théorie dans le chapitre suivant.

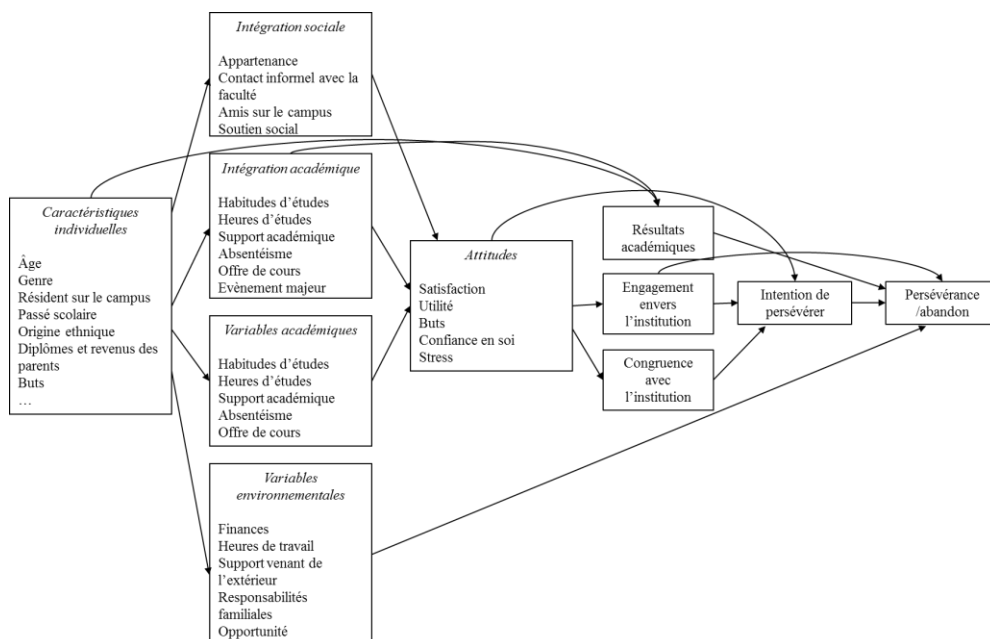


Figure 3. Le modèle de Bean et Metzner (1985)

Bien que très semblable au modèle de Tinto, le modèle de Bean met davantage l'accent sur le rôle des contacts de l'étudiant avec son université et du temps passé sur le campus. Ceux-ci prédisent respectivement les interactions entre les étudiants et le manque d'engagement. Bean met également davantage en évidence l'influence des facteurs environnementaux (soutien social⁵, soutien financier, possibilité de changer d'université) et de l'intention de persévérer sur la persévérance. Selon Bean, les expériences sociales et académiques ont une influence sur la perception des étudiants concernant les différentes facettes de la vie universitaire, tels que la qualité de l'institution, la satisfaction des cours, les relations avec les amis et les enseignants... Des perceptions positives conduisent à une perception de congruence entre l'étudiant et l'institution, qui déterminera en grande partie l'intention de persévérer. Les notions d'engagement académique et social sont au cœur du modèle de Bean. De plus, Bean inclut dans son modèle les caractéristiques organisationnelles ce qui n'est pas le cas de Tinto.

3.2.4 Le modèle de Pascarella

Dans son modèle, Tinto s'est principalement intéressé aux influences interpersonnelles, c'est-à-dire aux interactions de l'étudiant avec ses pairs ou avec le personnel académique.

⁵ Le rôle crucial de soutien social est compatible avec une perspective de réseaux selon laquelle les relations des étudiants avec les professeurs, les pairs ainsi que la famille, les amis... contribuent à la persévérance (Astin, 1993 ; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Tinto, 1993). Selon Holahan et Moos (1981), le soutien de la famille peut jouer un rôle très important pour aider les jeunes adultes à s'adapter avec succès à l'université.

Par contre, il a accordé beaucoup moins d'importance à l'influence que peuvent avoir les caractéristiques structurelles et organisationnelles de l'institution telles que sa taille, sa politique concernant la sélection d'entrée...

Pour pallier ce manque, Pascarella propose un modèle causal (« *General Causal Model for Assessing the Effects of Differential Environments on Student Learning and Cognitive Development* ») (Figure 4) qui tient compte des caractéristiques structurelles et organisationnelles de l'institution (Pascarella, 1985).

Ce modèle propose que le développement et l'apprentissage dépendent directement et indirectement de cinq catégories de variables. Tout d'abord, les caractéristiques de l'étudiant ainsi que les caractéristiques structurelles de l'établissement vont façonner l'environnement institutionnel. Ces trois variables vont à leur tour influencer l'ensemble des interactions de l'étudiant avec le corps professoral et les autres étudiants. Enfin, ces interactions vont, en combinaison avec les caractéristiques de l'étudiant et avec l'environnement institutionnel, avoir un impact sur la qualité de l'effort et sur l'investissement de l'étudiant dans ses études (Pascarella & Terenzini, 2005), ce qui va 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 de ce modèle n'était pas l'explication de la persévérance académique, Pascarella et Terenzini (2005) le jugent tout à fait approprié à l'étude de la persévérance comme ils l'ont prouvé dans plusieurs études (e.g., Pascarella, 1986 ; Pascarella, Smart, & Ethington, 1986 ; Pascarella & Terenzini, 1980).

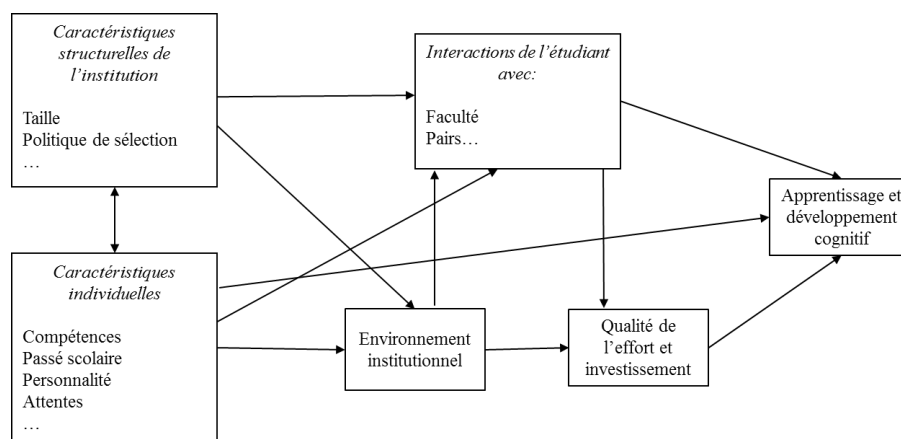


Figure 4. Modèle de Pascarella (1985, p. 10)

3.2.5 Conclusions des modèles éducationnels

Ces différents modèles ont tous mis l'accent sur l'importance du contexte institutionnel ou familial dans la compréhension de la persévérance académique. Ils partagent en effet une vision commune de l'importance centrale que joue l'environnement dans ce processus. Cependant, malgré les similitudes qu'ils partagent, ces modèles se distinguent les uns des autres sur certains points. Nous allons brièvement revenir sur les points communs et les différences pour mieux cerner l'apport conjoint de ces modèles.

Les modèles de Tinto, de Bean et de Pascarella⁶ insistent tous sur le rôle que jouent les caractéristiques individuelles de l'étudiant à l'entrée à l'université. De plus, ces modèles soulignent l'importance d'une congruence entre les caractéristiques individuelles de l'étudiant et certaines caractéristiques de l'institution. Cabrera et ses collègues (1992) ont d'ailleurs constaté que certains concepts tels que le concept « *institutional fit* » présent dans le modèle de Bean (1985) est similaire au concept de « *institutional commitment* » défini par Tinto (1975). Plus particulièrement, les modèles de Tinto et de Bean envisagent tous les deux la persévérance comme résultant d'un jeu d'interactions complexes.

Contrairement à Tinto (1975), Bean (1983 ; Bean & Vesper, 1990) et Pascarella insistent davantage sur l'importance des facteurs environnementaux et organisationnels (les obligations familiales et professionnelles, les difficultés financières, le support familial, la possibilité de changer d'université...). Tinto reconnaît d'ailleurs avoir accordé peu d'importance aux facteurs environnementaux dans son modèle initial et en a donc introduit dans les versions plus récentes de son modèle (Tinto, 1993). En outre, Bean envisage la performance académique comme un prédicteur direct de la décision de persévérer ce qui n'est pas le cas de Tinto. Le modèle de Bean se distingue également de celui de Tinto concernant le poids attribué aux différents prédicteurs de la persévérance (Cabrera et al., 1992 ; Hossler 1984). 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 sont les facteurs principaux pour expliquer la persévérance. Pour Bean, les facteurs cruciaux sont l'intention de persévérer, les attitudes, le sentiment de congruence, et les facteurs environnementaux. À l'origine, l'intention de persévérer n'était donc pas présente dans le modèle de Tinto. Ce dernier l'a rajoutée lors de l'affinement de son modèle (Tinto, 1993). Cette intention de persévérer est maintenant considérée comme l'un des meilleurs prédicteurs de la persévérance (Bean & Metzner, 1985 ; Bers & Smith, 1991 ; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995 ; Cabrera et al., 1992 ; Cabrera et al., 1993 ; Koslowsky, 1993 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Torres & Solberg, 2001 ; Voorhees, 1987). Certains chercheurs (Braxton, Bray, & Berger, 2000 ; DaDeppo, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013) utilisent d'ailleurs même l'intention de persévérer comme un indicateur de la persévérance omettant ainsi de mesurer la persévérance. Notons toutefois que les relations observées dans la littérature entre l'intention et la persévérance ne semblent pas toujours

⁶ Notons que le modèle de Pascarella, bien qu'il semble pouvoir s'appliquer à la persévérance, a été conçu pour expliquer l'apprentissage. Les parallèles que nous pouvons faire entre ce modèle et les autres sont donc plus limités.

aussi importantes que postulées théoriquement. En effet, les tailles d'effets sont très variables et oscillent entre 4.9% et 47% de la variance de la persévérance expliquée par l'intention (Bers & Smith, 1991 ; Cabrera et al., 1992, 1993 ; Pascarella et al., 1983 ; Sandler, 2000).

Malgré leurs différences, ces modèles permettent de mettre en évidence l'importance que joue l'environnement dans la décision d'un étudiant d'arrêter ou de continuer ses études. La reconnaissance de l'influence des autres sur la persévérance marque un tournant dans la compréhension du phénomène de persévérance puisque les premières recherches sur la question attribuaient à l'étudiant toute la responsabilité de son parcours (Tinto, 2006). Notons également que ces modèles, bien qu'ils se centrent principalement sur les facteurs environnementaux, n'en ont pas omis de souligner le rôle que peuvent jouer certains aspects motivationnels (e.g., engagement, intention, effort) pour expliquer la persévérance.

3.3 Les modèles motivationnels

Des modèles motivationnels se sont développés parallèlement aux modèles éducationnels. Les modèles motivationnels semblent également très pertinents pour comprendre la persévérance universitaire (Astin 1993 ; Bailey, Jenkins, & Leinbach, 2005 ; Robbins et al., 2004). Ces modèles se centrent principalement sur la prédiction du comportement ou sur les changements de comportement en prenant en compte des facteurs individuels tels que la motivation, la valeur perçue de la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les buts poursuivis par l'étudiant, les attributions causales... Soulignons toutefois que certains de ces modèles, bien qu'ils se centrent sur les caractéristiques individuelles des étudiants, n'en oublient pas complètement les facteurs environnementaux.

Six modèles motivationnels ont particulièrement retenu notre attention et seront donc présentés dans ce chapitre. Il s'agit de la self-efficacy theory, de l'« expectancy-value », de la théorie des buts d'accomplissement, de la théorie de l'attribution causale, de la théorie de l'autodétermination et de la théorie sociocognitive de la carrière.

3.3.1 Self-efficacy theory

Bandura (1997) a proposé un modèle sociocognitif de la motivation centré sur le rôle du SEP (Figure 5). Il définit le SEP comme « *la croyance qu'un individu a en ses capacités à organiser et exécuter les actions requises pour arriver à un résultat donné* » (Bandura, 1997, p. 3). Le SEP varie, non seulement, selon les domaines d'activités considérés, mais également à l'intérieur d'un même domaine, selon les niveaux de difficulté de la tâche (Bandura, 1997).

Bandura rapproche le SEP des attentes d'efficacité (« efficacy expectation ») qu'il oppose aux attentes de résultats (« outcomes expectation »). Ce qui différencie les deux concepts, c'est que les attentes d'efficacité concernent les croyances qu'a un individu quant à ses capacités à réaliser une action donnée, alors que les attentes de résultats concernent les croyances qu'a un individu quant aux résultats de cette action. La distinction entre ces deux concepts se justifie par le fait qu'un individu peut savoir qu'un comportement « x »

produira une conséquence « y » (« outcome expectation »). Cependant, il peut ne pas se sentir capable de réaliser un tel comportement (« efficacy expectation »).

Selon Bandura, le SEP serait la résultante de quatre déterminants : les expériences de maîtrise (performances passées), les expériences vicariantes (comparaison sociale, modelage), la persuasion verbale (feed-back, encouragements, avis de personnes significantes) et les états physiologiques et émotionnels.

Selon Bandura, le SEP représente le déterminant majeur de la persévérance, de la volonté de faire des efforts, du choix des buts et des activités... Il a d'ailleurs déclaré « si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (Bandura, 2002, p. 3). Dans ce cadre, et comme nous le verrons à différents endroits de cette thèse, le concept de SEP a beaucoup été étudié dans le domaine scolaire et académique et a prouvé son efficacité dans la prédiction de la persévérance (e.g., Barry & Finney, 2009 ; Burrus et al., 2013 ; Robbins et al., 2004 ; Schmitz et al., 2010 ; Torres & Solberg, 2001 ; Vuong, Brown-Welry, & Tracs, 2010 ; Wright, Jenkins-Guarnieri, & Merdock, 2012).

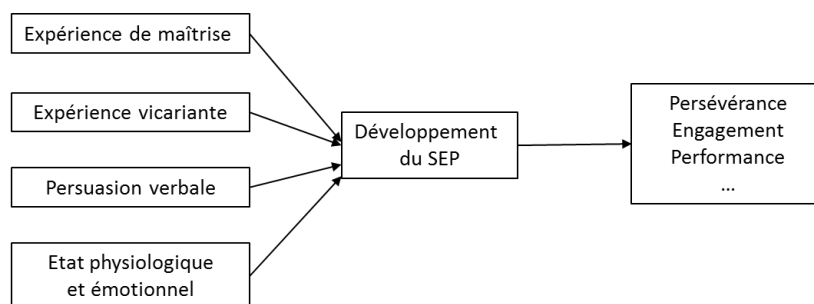


Figure 5. Self-efficacy theory (adapté de Bandura 1997)

3.3.2 L'expectancy-value

Selon plusieurs chercheurs, le modèle de l'« expectancy-value » est particulièrement pertinent pour comprendre et prédire la persévérance universitaire (Robbins et al., 2004 ; Schmitz et al., 2010), mais aussi l'intention de persévérer (Neuville et al., 2007 ; Neuville & Frenay, 2009).

La théorie moderne de l'« expectancy-value », développée par Eccles et ses collègues (1983, 2001, 2002) repose sur le modèle de l'« expectancy-value » mis au point par Atkinson (1964). Il lie performance, persévérance et choix, aux attentes des individus et aux croyances quant à la valeur de la tâche (Wigfield, Eccles, Schiefele, & Roeser, 2008). La figure 6 représente une version simplifiée du modèle de l'« expectancy-value ». Les attentes et la valeur sont les déterminants principaux des comportements liés à l'apprentissage tels que le choix de s'engager et/ou de persister dans la réalisation d'une tâche, les stratégies d'apprentissage que l'étudiant mettra en œuvre pour aborder cette tâche et enfin la performance. Elles sont elles-mêmes influencées par la perception qu'a

l'individu de ses compétences et de la difficulté des différentes tâches, par ses objectifs individuels et par le concept de soi. Ces variables cognitives subissent à leur tour l'influence des perceptions que les gens ont de leur environnement social (e.g., les attentes des autres, leurs attitudes, leurs croyances), ainsi que des interprétations des événements passés et des performances. Enfin, ces variables vont également être influencées par le milieu culturel de la personne, par les comportements et croyances des membres de son entourage, et par ses expériences passées.

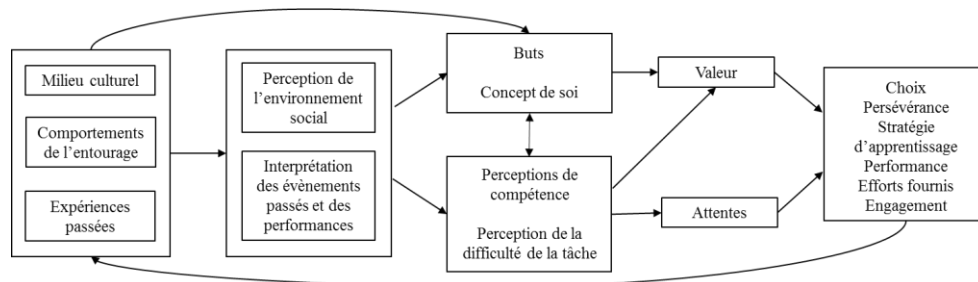


Figure 6. Modèle de l'« expectancy-value » de Eccles & Wigfield (2002)

Les deux concepts centraux de ce modèle sont les attentes de succès et la valeur perçue de la tâche qui prédiraient notamment la persévérance (Bandura & Schunk, 1981 ; Berndt & Miller, 1990 ; Bong, 2001 ; Burrus et al., 2013 ; Eccles & Wigfield, 1995, 2002 ; Ethington, 1991 ; Feather, 1988 ; Neuville et al., 2007 ; Neuville & Frenay, 2009 ; Pajares & Kranzler, 1995 ; Pajares & Miller, 1994 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Robbins et al., 2004 ; Schunk & Ertmer, 2000 ; Wigfield & Eccles, 2000, 2002 ; Zimmerman & Bandura, 1994 ; Wright et al., 2012). Selon ce modèle, un individu a tendance à s'engager dans des activités pour lesquelles il a des attentes de réussite élevées et auxquelles il accorde une grande valeur. Notons que les individus tendent à accorder plus de valeur à une activité, s'ils se sentent capables de la réaliser correctement (c'est-à-dire s'ils ont des attentes de réussite élevées). Il est toutefois important de signaler que, ce n'est pas parce qu'un individu se sent capable d'accomplir une tâche, qu'il s'y engagera. Il est également à noter que ce n'est pas la réalité en tant que telle qui détermine la valeur et les attentes des gens, mais l'interprétation qu'ils en font (Eccles et al., 1983). Selon la logique de ce modèle, un individu aura tendance à s'orienter et à choisir des activités pour lesquelles il a de fortes attentes de réussite et auxquelles il accorde une grande valeur. De plus, une fois le choix posé, si la personne accorde énormément de valeur à l'activité et si elle s'attend à l'accomplir avec succès, elle devrait développer davantage de comportements d'autorégulation et sa performance devrait être élevée.

Eccles et Wigfield (2002) définissent les **attentes de réussite** comme des croyances qu'ont les individus concernant la manière dont ils vont réaliser une tâche. Les attentes sont déterminées par la perception qu'a la personne à propos de la difficulté de la tâche et par la perception qu'elle a de ses compétences dans un domaine donné. Les attentes de réussite

sont à rapprocher du concept de SEP développé par Bandura. Ces deux notions ont de nombreuses similitudes. Premièrement, elles varient toutes deux en fonction des domaines d'activités considérés et au sein d'un même domaine, mais également en fonction des niveaux de difficulté de la tâche (Neuville, 2004). Deuxièmement, d'après Eccles et Wigfield (2002), les attentes de réussite et le SEP se mesurent de manière similaire. Troisièmement, les attentes de réussite et le SEP sont tous deux orientés vers le futur. En effet, ils se réfèrent aux croyances qu'ont les individus quant à la probabilité de réussir de futures tâches. Pour terminer, les attentes de réussite et le SEP ont tous deux un impact sur la performance, l'autorégulation et le choix (Neuville, 2004). Ces deux concepts sont donc assez difficilement distinguables et dissociables.

Eccles et ses collègues (1983) considèrent la **valeur perçue** de la tâche comme la perception subjective qu'ont les individus à propos de ce que la tâche peut leur apporter. Ces auteurs ont mis en évidence quatre composantes de la valeur de la tâche. La valeur liée à la réussite (ou l'*importance*), la valeur intrinsèque (ou l'*intérêt*), la valeur extrinsèque (ou l'*utilité*) et le *coût*. Les trois premières composantes ont un impact positif sur la valeur, alors que le coût a, à l'inverse, un impact négatif sur celle-ci. Tout comme Battle (1966), Eccles et ses collègues (1983) définissent la valeur liée à la réussite comme l'*importance* personnelle de bien réussir une tâche. Cette composante fait référence à l'étendue avec laquelle l'engagement envers une tâche va permettre de confirmer ou d'infirmer les aspects essentiels de son concept de soi, de son identité. En effet, les différentes tâches qu'un individu réalise tout au long de sa vie lui fournissent l'opportunité de mettre en avant et de tester les caractéristiques de son concept de soi actuel, futur ou idéalisé. La *valeur intrinsèque* renvoie, quant à elle, au plaisir qu'a un individu à effectuer une tâche ou à l'intérêt subjectif qu'il a pour le contenu de la tâche. Ce concept se rapproche fortement de celui de motivation intrinsèque tel qu'il a été défini par Harter (1981), et par Deci et Ryan (2008). L'*utilité ou valeur extrinsèque* est déterminée par la manière avec laquelle une tâche est reliée aux objectifs actuels et futurs de la personne. En effet, selon les auteurs, une tâche peut avoir une valeur positive pour quelqu'un parce qu'elle favorise des buts futurs, et ce, même si la tâche en tant que telle ne l'intéresse pas. Il est à noter que la distinction entre la valeur extrinsèque et intrinsèque peut être rapprochée de la distinction existant entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, c'est-à-dire la distinction entre la fin et les moyens (Eccles et al., 1983). Enfin, le *coût* est conceptualisé en termes d'aspect négatif de l'engagement envers une tâche. Eccles (2005) définit le coût comme étant ce qu'un individu doit abandonner pour réaliser une tâche et les efforts qu'il devra faire pour l'accomplir. Le coût peut se traduire par une anxiété de performance, une peur de l'échec ou de la réussite, une importante quantité d'efforts nécessaires pour réussir, ou encore, par des opportunités perdues suite au choix qui a été fait.

3.3.3 La théorie des buts d'accomplissement⁷

La théorie des buts d'accomplissement s'est très largement développée depuis une trentaine d'années en psychologie de l'éducation. Cette théorie s'intéresse à l'orientation des buts de l'apprenant, à partir d'une distinction entre deux types de buts : les buts d'apprentissage et les buts de performance (Nicholls, 1984). Selon cette théorie, le type de buts poursuivis par un étudiant orientera ses activités durant la réalisation des tâches académiques. Les buts d'apprentissage (ou de maîtrise) visent avant tout à progresser, vis-à-vis de soi-même, dans son apprentissage, et à acquérir de nouvelles compétences. Les buts de performance visent avant tout à mettre en avant ses compétences afin de donner une image positive aux autres ou afin d'éviter de donner une image négative. Lors de la poursuite de ce type de buts, la personne cherche à obtenir une reconnaissance sociale. Notons que l'adoption de l'un ou l'autre de ces buts est indépendante des compétences de l'individu. En outre, ces deux orientations de buts ne constituent pas deux pôles extrêmes d'un même continuum, mais sont indépendantes, et peuvent donc coexister.

Il a été montré que la poursuite de buts d'apprentissage favorise entre autres l'apprentissage, la persévérance, une attribution du succès à l'effort, des réactions affectives positives (e.g., fierté) ou encore le choix de tâches plus difficiles (Ames & Archer, 1988 ; Bourgeois, 2006 ; Elliott & Dweck, 1988). Inversement, les buts de performance mènent à des effets beaucoup plus contrastés et variables en termes d'apprentissage, de persévérance, d'attribution causale, de réactions affectives et de choix de tâche (Ames, 1992 ; Bourgeois, 2006 ; Hidi & Harackiewicz, 2000). Ce manque de cohérence concernant les résultats associés aux buts de performance a mené des chercheurs (Elliot & Harackiewicz, 1996) à apporter une distinction supplémentaire au sein des buts de performance. Ils ont ainsi différencié les buts de performance associés à la recherche d'une image positive de soi et les buts de performance associés à l'évitement d'une image négative. Cette distinction a permis de montrer que les effets négatifs des buts de performance sur l'apprentissage et sur la persévérance s'observaient surtout lorsque le jeune recourait à l'évitement (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). La combinaison de ces objectifs avec une dimension d'évitement et d'approche a abouti à quatre orientations d'objectifs différentes (Covington, 2000 ; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002).

Les travaux sur la théorie des buts ont montré que le contexte dans lequel évolue un jeune constitue l'un des déterminants principaux de ses états motivationnels et donc de l'orientation de ses buts. Ainsi, des pratiques d'évaluation qui favorisent la comparaison sociale entre étudiants amèneront davantage à la formation de buts de performance chez les jeunes. Inversement, les pratiques pédagogiques qui renvoient le jeune à lui-même et aux objectifs d'apprentissage favoriseront l'élaboration de buts d'apprentissage (Nicholls, 1984). Ainsi, le discours de l'enseignant, le dispositif pédagogique et le contexte

⁷ Notons qu'il existe une large littérature qui s'intéresse à d'autres théories des buts (e.i. Carver & Scheier, 1998) mais nous avons décidé de nous centrer sur la théorie des buts d'accomplissement qui est l'une des théories des buts les plus connues.

institutionnel jouent un rôle important dans l'élaboration des types de buts poursuivis par les étudiants.

Notons que certains auteurs reprochent à la théorie des buts d'accomplissement de se focaliser exclusivement sur ces quatre orientations de buts (Wentzel, 1991). Or, des étudiants peuvent poursuivre d'autres buts tels que des buts sociaux (e.g., se faire des amis, obtenir l'approbation d'autres personnes importantes, être responsable) qui joueront également un rôle important dans leur motivation.

3.3.4 La théorie de l'attribution causale

Selon la théorie de l'attribution causale de Weiner (Graham 1991, Weiner 1985), les individus ressentent le besoin fondamental de donner du sens au monde qui les entoure, aux événements qui surgissent et aux différentes interactions observées. C'est cette recherche de rationalité et de cohérence qui serait à l'origine de la motivation humaine (Pansu, Dompnier, & Bressoux, 2004).

Selon la théorie de l'attribution causale (Figure 7), le comportement et la motivation d'une personne sont influencés par ses perceptions des causes de ce qui lui arrive. Cette attribution causale se fait sur trois dimensions : la stabilité (l'intelligence vs. la chance), l'internalité (l'intelligence vs. la chance) et la contrôlabilité (les efforts fournis vs. la difficulté de la tâche) (Weiner, 1979). Ainsi, lorsqu'un étudiant est confronté à un événement (e.g., un échec), il va l'interpréter sur la base de ces trois dimensions attributionnelles.

Ce processus attributionnel est notamment influencé par les connaissances antérieures, les valeurs ou encore les croyances de l'étudiant. Le type d'attribution qu'il privilégiera pour expliquer un événement va ensuite avoir une influence sur ses attentes de réussite, son estime de lui et les émotions ressenties, ce qui influencera ses choix, son engagement, sa persévérance et ses performances. Plusieurs chercheurs ont en effet déjà montré qu'en fonction du type d'attribution mis en œuvre, les conséquences sur la persévérance différaient. Ainsi, selon Hoza, Pelham, Waschbusch, Kipp et Owens (2001), attribuer un échec à des facteurs externes tels que la difficulté de la tâche était relié positivement à la persévérance, alors qu'attribuer un échec à des éléments internes tels que l'intelligence était relié négativement à la persévérance.

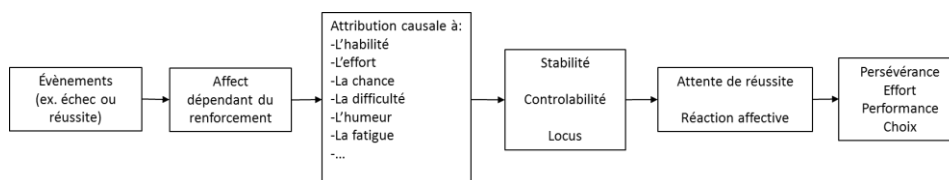


Figure 7. Théorie de l'attribution causale

3.3.5 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est une des théories majeures de la motivation humaine et a notamment été appliquée au contexte académique et scolaire (Deci & Ryan, 2008). Selon cette théorie, il existerait différents niveaux de motivation. Ces niveaux peuvent être classés en fonction de leur degré d'autodétermination (Deci & Ryan, 2008). La motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée par choix plutôt que déterminée par les circonstances extérieures (Ryan & Deci, 2000). À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne. Plus précisément, la théorie de l'autodétermination postule l'existence de trois grands types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, alors que l'amotivation est la forme la moins autodéterminée. La motivation extrinsèque se situe au milieu et est composée de quatre niveaux de motivation : les régulations « intégrées », « identifiées », « introjectée », et « externes » (Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997) (figure 8).

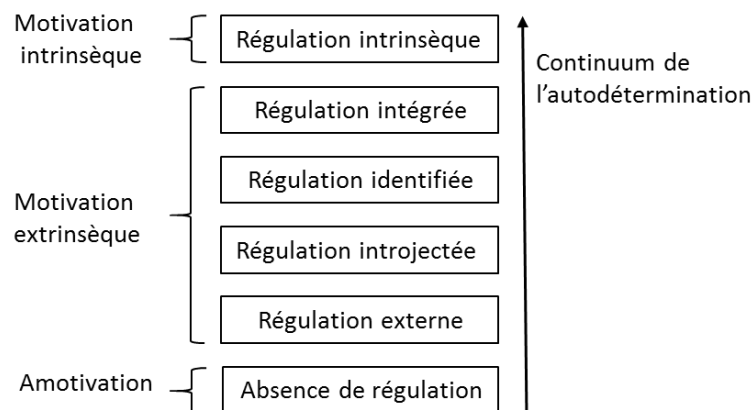


Figure 8. La théorie de l'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination, c'est la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux qui permettrait de faciliter une motivation autodéterminée alors que le manque de satisfaction de ces besoins favoriserait une motivation moins autodéterminée. Ces besoins sont les besoins de compétence (le besoin de se sentir capable d'atteindre les résultats attendus et d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le besoin d'être à l'origine de son propre comportement), et d'appartenance (le besoin d'être connecté socialement avec des personnes significatives). Ainsi, tout environnement qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins mènerait à une motivation autodéterminée. Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non autodéterminée (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006). Ainsi par exemple le soutien à l'autonomie, qui

consiste à donner de la liberté aux étudiants pour leur permettre de déterminer leurs propres comportements et buts, permettrait de satisfaire le besoin d'autonomie des jeunes (Assor, Kaplan, & Roth, 2002 ; Hospel, 2015). La structure, qui fait référence à la quantité et la clarté des informations fournies à un jeune concernant les attentes de l'enseignant, des feedback, des objectifs éducatifs ainsi que des moyens d'y parvenir, contribuerait à satisfaire le besoin de compétence (Hospel, 2015). Enfin, le soutien social, qui fait référence à la qualité des relations entre le jeune et l'enseignant, mais aussi entre le jeune et ses pairs, serait davantage associé à la satisfaction du besoin d'appartenance (Dupont, Galand, Nils, & Hospel, 2014).

Selon la théorie de l'autodétermination, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. Ainsi, plusieurs études (Hospel, 2015 ; Ryan & Deci, 2000) ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à plus de plaisir, de persévérance et de réussite chez les jeunes, alors que les formes les moins autodéterminées étaient associées à des conséquences plus négatives (e.g., abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances) (Guay, Larose, & Boivin, 2004 ; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007 ; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

3.3.6 La théorie sociocognitive de la carrière

La théorie sociocognitive de la carrière (« socio-cognitive career theory ») (Figure 9) (Brown & Lent, 2005 ; Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008 ; Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2002), qui est une théorie issue de la littérature sur le développement de carrière, se centre sur la perception qu'ont les étudiants concernant l'accomplissement d'un comportement tel que la persévérance universitaire. Plus précisément, cette théorie postule qu'en plus d'être déterminée par les compétences et les performances passées, la persévérance est influencée par le SEP, par les conséquences anticipées de la persévérance et de l'obtention du diplôme (*outcome expectancies*) et par la détermination de l'étudiant à persévérer et à obtenir un diplôme (*performance goals*) (Kahn & Nauta, 2001 ; Lent, 2005 ; Wright et al., 2012). Plus précisément, les compétences et les performances passées sont supposées affecter la persévérance de manière directe et indirecte. Tout d'abord, les compétences influent directement sur la performance et sur la persévérance. Ensuite, les compétences sont supposées influencer indirectement la performance et la persévérance par le biais du SEP et des conséquences anticipées. Enfin, le SEP et les conséquences anticipées travaillent de concert avec les compétences, et influencent ensemble la détermination via les types d'objectifs qu'un étudiant va se fixer.

Soulignons que le SEP, les conséquences anticipées et la détermination sont supposés changer en fonction des expériences vécues par les étudiants. Cette théorie amène donc une vision dynamique du processus de persévérance en admettant que les expériences vécues peuvent modifier le parcours de l'étudiant (Brown & Lent, 2005 ; Lent, 2005 ; Lent et al., 1994, 2002).

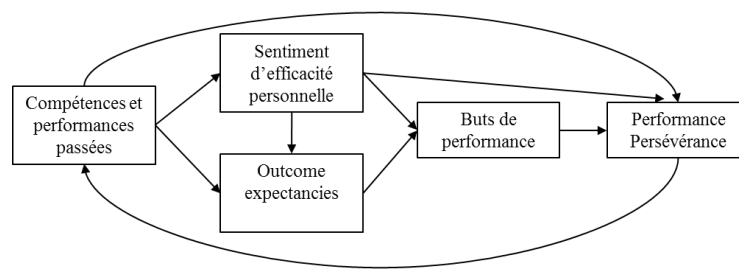


Figure 9. La théorie sociocognitive de carrière de Lent et ses collègues (1994)

Comparée aux théories éducationnelles centrées sur l'ajustement entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution (Bean, 1980, 1985 ; Tinto, 1975) Kahn et Nauta (2001) considèrent que cette théorie cognitivo-motivationnelle a opéré un changement paradigmatique en se focalisant davantage sur les facteurs intra-individuels et sur les autoperceptions. Ce cadre théorique implique donc que la persévérance dépende à la fois des compétences des étudiants, mais également de leur motivation via le SEP, les conséquences anticipées et la détermination.

3.3.7 Conclusions des modèles motivationnels

Ces modèles ont mis l'accent sur le rôle des perceptions individuelles et de la motivation de l'étudiant pour expliquer la persévérance. Cependant, malgré les similitudes qu'ils partagent, ces modèles se distinguent sur certains points. Nous allons brièvement revenir sur ces points communs et ces différences pour mieux cerner l'apport conjoint de ces modèles.

Les six modèles décrits insistent tous sur l'importance des performances passées pour comprendre et expliquer la persévérance. De plus, le SEP et les attentes de réussite semblent jouer un rôle déterminant dans la théorie de l'« expectancy-value », dans la théorie sociocognitive de carrière, dans la self-efficacy theory et dans la théorie de l'attribution causale. Notons que le besoin de compétence soulevé dans la théorie de l'autodétermination tend à se rapprocher de cette idée de SEP. Les buts et leur nature occupent également une place importante dans trois de ces modèles (l'« expectancy-value », le théorie des buts d'accomplissement et la théorie sociocognitive de carrière). Soulignons également que la théorie des buts se sert des notions d'attributions causales pour expliquer les conséquences associées aux types de buts poursuivis. Enfin, la self-efficacy theory et la théorie de l'attribution causale sont les seules à intégrer clairement les états émotionnels dans l'explication de la persévérance.

Malgré certains points communs, l'organisation de ces modèles et les relations postulées entre les variables diffèrent d'un modèle à l'autre. Ainsi à titre d'exemple, dans l'« expectancy-value », dans la théorie de l'attribution causale et dans la self-efficacy theory, la persévérance est directement influencée par les attentes de réussite (ou par le SEP) alors que dans la théorie sociocognitive de carrière, ce sont les buts, le SEP et les performances passées qui sont les prédicteurs les plus directs de la persévérance. En outre, la notion de valeur perçue, qui est centrale dans l'« expectancy-value », ne se retrouve pas

dans les autres théories. Enfin, une dernière différence est liée au caractère strictement motivationnel de la théorie sociocognitive de carrière, qui ne tient absolument pas compte du contexte, contrairement aux autres théories qui accordent une place à l'environnement social.

Malgré leurs différences, ces modèles permettent de mettre en évidence l'importance que jouent les perceptions individuelles et la motivation dans la décision d'un étudiant d'arrêter ou de continuer ses études. Notons également que la plupart de ces modèles, bien qu'ils se centrent principalement sur des facteurs intra-individuels, n'a pas omis de souligner le rôle que peuvent jouer certains aspects environnementaux (perception de l'environnement social, influence des autres, persuasion verbale...) pour comprendre la persévérance.

3.4 Les modèles intégratifs

Certains chercheurs ont souligné la pertinence conjointe des approches éducationnelles et motivationnelles pour comprendre la persévérance. Des modèles théoriques intégratifs ont dès lors été créés. Nous allons présenter les deux plus connus, à savoir le modèle I-E-O de Astin (1985) et le modèle de Bean et Eaton (2000, 2001).

Au-delà de ces modèles intégratifs originaux, de nombreuses recherches se sont appuyées sur des modèles théoriques déjà existants, notamment celui de Tinto, et y ont intégré des facteurs motivationnels afin d'identifier si une plus-value pouvait en être retirée (Peterson, 1993 ; Schmitz et al., 2010 ; Torres & Soldberg, 2001). Ces études ont été fondées sur l'hypothèse selon laquelle les aspects éducationnels et motivationnels sont des éléments essentiels et complémentaires à une meilleure compréhension de la persévérance.

3.4.1 Le modèle I-E-O d'Astin

Astin (Figure 7) met au cœur de son modèle la notion d'engagement et souligne également l'importance de l'environnement social. Selon Astin (1984, 1985), pour que le développement et l'apprentissage opèrent, les étudiants doivent être engagés dans leur environnement. La quantité d'apprentissage et de développement est directement proportionnelle à la quantité et la qualité de l'engagement de l'étudiant. Plus les étudiants seront engagés, plus ils en tireront profit. L'engagement des étudiants fait référence à la quantité d'énergie physique et psychologique consacrée à la sphère académique. Cet engagement fait référence aux comportements que les étudiants mettent en place durant leurs études universitaires et qui influencent entre autres la persévérance. Ainsi, Astin (1975) affirme que l'engagement de l'étudiant dans sa vie universitaire influence positivement la persévérance, tandis que le manque d'engagement est associé à l'abandon.

Toutefois, loin d'adopter une position purement psychologique où l'étudiant serait le seul responsable de son évolution, Astin adopte une position psychosociale en assignant à l'environnement d'apprentissage le rôle de fournir des opportunités d'apprentissage stimulantes et variées (Neuville & Frenay, 2009). Dans un tel contexte favorable, l'étudiant

devrait alors exploiter et tirer profit au maximum des ressources et expériences rendues possibles par l'environnement.

C'est sur cette base qu'Astin a modélisé sa théorie qui est composée de trois éléments. Tout d'abord, les entrées (*inputs*) qui représentent les caractéristiques démographiques de l'étudiant, son bagage familial, scolaire et social. Deuxièmement, l'*environnement* qui prend en compte toutes les expériences académiques que l'étudiant va vivre. Enfin, les résultats (*outputs*), c'est-à-dire les caractéristiques, compétences, valeurs, attitudes et comportements de l'étudiant après son passage dans l'enseignement supérieur.

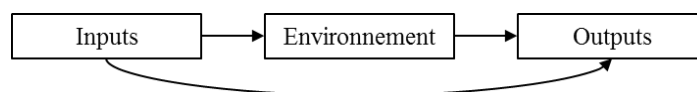


Figure 7. Le modèle de Astin (1985)

Cette première conceptualisation d'Astin a permis d'ouvrir la voie à une réflexion plus dynamique, plus intégrative, plus complexe et donc plus proche de la « réalité » que les études antérieures menées sur la persévérance. Elle souffre, toutefois, d'un manque de précision dans la définition des variables sélectionnées ainsi que dans les mécanismes et processus d'action entre ces variables (Neuville, 2013).

3.4.2 Le modèle de Bean et Eaton

Bean et Eaton (2000, 2001) ont mis sur pied un modèle psychologique de la persévérance inspiré du modèle de Bean (1985). Ce modèle (Figure 8) a pour but d'expliquer comment trois processus psychologiques et motivationnels (le SEP, l'attribution causale et le coping comportemental) peuvent influencer l'intégration sociale et académique.

Dans ce modèle, les caractéristiques individuelles d'entrée des étudiants telles que les croyances normatives, la motivation, le style attributionnel, le SEP initial, les comportements antérieurs, et la personnalité vont influencer la perception de l'environnement institutionnel. Au sein de cet environnement, ce sont les différentes interactions (sociales, académiques, bureaucratiques, externes à l'institution) que l'étudiant va développer et/ou maintenir qui vont, par le biais de processus psychologiques (évaluation de l'efficacité personnelle, processus de coping, attributions causales), affecter l'intégration académique et sociale de l'étudiant, la perception de congruence qu'il a avec l'institution, son engagement institutionnel et enfin son intention de persévérer et sa persévérance. L'intégration sociale et académique qui émerge des processus psychologiques exerce à son tour une influence sur ces processus et sur la qualité des interactions au sein de l'environnement institutionnel via une boucle de rétroaction.

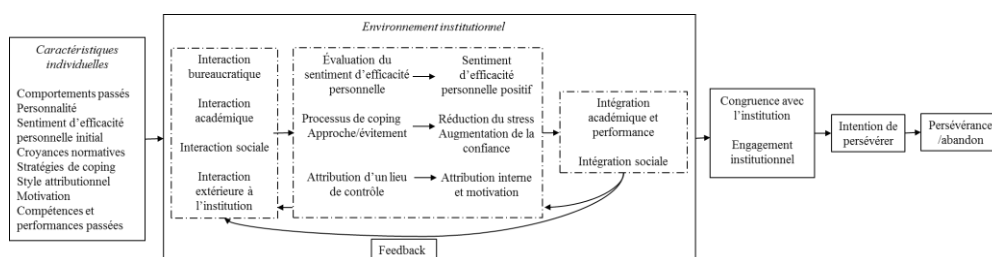


Figure 8. Le modèle de Bean et Eaton (2000)

3.4.3 Les modèles incluant des variables motivationnelles au modèle de Tinto

Après avoir pris connaissance des modèles motivationnels et éducationnels, des chercheurs se sont aperçus de la pertinence de ces deux types d'approches et des variables qui y étaient associées pour comprendre la persévérance. Certaines études ont dès lors tenté d'intégrer les aspects éducationnels et motivationnels au sein de modèles théoriques déjà existants. La plupart de ces recherches sont parties du modèle de Tinto et y ont incorporé des variables motivationnelles, principalement le SEP. Nous allons nous arrêter brièvement sur les recherches les plus souvent citées.

Peterson (1993) a proposé une révision du modèle de Tinto en y incluant le SEP. Il a montré que le SEP influence les engagements initiaux, l'intégration sociale et est le meilleur prédicteur de l'intégration académique. Sur la base de ces résultats, Peterson juge donc l'inclusion du SEP importante.

Schmitz et ses collègues (2010) ont eu la même approche et ont intégré le SEP dans le modèle de Tinto. Grâce à des analyses en équations structurelles, ils ont montré que le modèle incorporant les aspects éducationnels et motivationnels était le meilleur. En outre, le SEP est un bon prédicteur de l'engagement initial, de l'intégration académique et sociale et de l'intention de persévérer.

Weng, Cheong et Cheong (2010) ont également testé le modèle de Tinto en y intégrant le SEP. Ils ont eux aussi constaté, via des analyses en équations structurelles que l'ajout du SEP au modèle initial de Tinto améliorait le modèle. De plus, ils ont également montré que le SEP permettait de prédire l'intention de persévérer, l'intégration sociale et l'engagement.

Sandler (2000) a quant à lui intégré le SEP, le stress perçu et les difficultés financières au modèle intégratif de Cabrera et ses collègues⁸ (1993). Il a ainsi montré que le SEP était un bon prédicteur de l'intention de persévérer et de la persévérance, mais que le SEP avait des effets négatifs sur l'engagement à l'université, et sur l'intégration académique et sociale.

Enfin, Torres et Solberg (2001) ont tenté de prédire l'intention de persévérer sur la base de quatre concepts : le SEP, le stress perçu, la perception du soutien familial et l'intégration sociale. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les étudiants avec un SEP élevé ont une meilleure intégration sociale, sont moins stressés et ont plus l'intention de persévérer que

⁸ Le modèle de Cabrera représente une intégration des modèles de Tinto (1975) et de Bean (1980).

ceux qui ont un SEP plus faible. Cette étude montre également que le soutien familial influence positivement le SEP.

3.4.4 Conclusions des modèles intégratifs

Les trois types d'approches présentées ont tenté d'intégrer à la fois des aspects motivationnels et éducationnels. Cependant, nous observons qu'un équilibre entre les variables motivationnelles et éducationnelles semble difficile à trouver.

En effet, le modèle de Bean et Eaton (2001), bien qu'il intègre les notions d'intégration académique et sociale propres aux modèles éducationnels, accorde une place plus importante aux processus psychologiques intrapersonnels liés à la motivation. De leur côté, les nombreuses études qui ont intégré le SEP au modèle de Tinto accordent une place plus importante aux aspects éducationnels qu'aux variables motivationnelles dont le SEP est un des seuls représentants dans leurs modèles. Enfin, le modèle d'Astin semble avoir trouvé un équilibre entre les aspects motivationnels et éducationnels. Cependant, il est difficile de se fier entièrement à ce modèle en raison du manque de clarté des définitions qu'il donne de ses composantes.

Il semble donc assez compliqué d'intégrer de manière équilibrée des composantes éducationnelles et motivationnelles. Cependant, nous pouvons souligner que la tentative de nombreux chercheurs de le faire témoigne d'une envie d'avoir une vision la plus complète possible du phénomène de persévérance. Notons que certains des modèles éducationnels et motivationnels, bien qu'ils ne se déclarent pas intégratifs, ont également fait cet effort d'intégration.

Quoi qu'il en soit, l'idée de tenter d'avoir une approche la plus intégrative possible, même si l'orientation théorique du modèle est plus motivationnelle ou éducationnelle, semble être une réelle valeur ajoutée pour comprendre et expliquer la persévérance.

3.5 Le rôle des facteurs de background

Dans cette section, nous allons revenir plus en profondeur sur le rôle que jouent les facteurs de background sur la persévérance. Ces facteurs constituent un des points communs les plus importants entre les modèles théoriques présentés ci-dessus et méritent donc que nous nous y arrêtions. Cependant, bien que théoriquement présents, ces facteurs ne constituent pas le centre d'attention de ces modèles et sont donc souvent négligés dans les études réalisées. En outre, les recherches qui mesurent tout de même ces facteurs se sont principalement intéressées à l'impact direct de ces variables sur la persévérance et n'ont donc pas respecté la place d'antécédent le plus distal occupée théoriquement par ces facteurs. Cela pourrait en partie s'expliquer par la complexité générée par de telles modélisations. De ce fait, ces études ne nous permettent pas de comprendre l'influence indirecte que ces facteurs pourraient avoir sur l'ensemble du processus de persévérance. Dans cette section, nous allons brièvement passer en revue les facteurs de background qui sont les plus souvent étudiés dans la littérature sur la persévérance et donc dans les modèles théoriques présentés et nous arrêter sur les résultats des études menées à leur propos. Parmi

ces facteurs, nous avons sélectionné des variables sociodémographiques (le genre, le statut socio-économique et l'origine ethnique) et des variables liées à la scolarité (le passé scolaire).

3.5.1 Le genre

Le genre est un des facteurs sociodémographiques les plus étudiés dans la littérature sur la persévérance. Cependant, les résultats des recherches qui tentent de comprendre la relation entre le genre et la persévérance sont assez variables (Burrus et al., 2013). En effet, certaines recherches affirment que les femmes persévèrent davantage à l'université que les hommes (Astin, 1975 ; Peltier, Laden, & Matranga, 1999 ; Vermandele et al., 2012). Cette différence est néanmoins généralement peu importante comme l'a montré une étude menée aux États-Unis auprès de 147.999 étudiants (Mattern & Patterson, 2009) et selon laquelle les femmes perséveraient seulement légèrement plus que les hommes (86.3% versus 85.7%). Inversement, d'autres recherches ont montré que le genre ne prédisait pas la persévérance lorsque l'on contrôlait pour d'autres variables telles que le programme de cours suivis ou le type d'institution dans laquelle le jeune étudie (St. John, Hu, Simmons, & Musoba, 2001). Enfin, des études ont montré que le genre interagissait avec des variables telles que l'origine ethnique, le nombre d'enfants... pour prédire la persévérance (e.g., Leppel, 2002 ; Murtaugh, Burns, & Schuster, 1999).

3.5.2 Le statut socio-économique

Le statut socio-économique (SSE) semble également être un prédicteur important de la persévérance universitaire. Dans la littérature le SSE recoupe généralement deux aspects : le niveau d'études des parents et leurs revenus. Bien que le décrochage universitaire puisse toucher n'importe quelle catégorie de jeunes, il concernerait principalement les jeunes ayant un statut socio-économique faible. De nombreuses études ont, en effet, démontré que le statut socio-économique d'un jeune influence la probabilité qu'il recommence ses études en cas d'échec, c'est-à-dire qu'il persévère (Burrus et al., 2013 ; Cabrera, Burkum, & La Nasa, 2012). Dans ce cadre, la méta-analyse de Robbins et ses collègues (2004) révèle une corrélation significative de .23 entre le SSE et la persévérance.

Certaines études ont montré que les étudiants dont les parents n'ont pas de diplôme universitaire persévèrent moins que les autres (Billson & Brooks-Terry, 1982 ; Choy, 2001 ; Dowd & Coury, 2006 ; Ishitani, 2003, 2006 ; Lohfink & Paulsen, 2005 ; Nuñez, Cuccaro-Alamin, & Carroll, 1998 ; Sibulkin & Butler, 2005 ; Yakaboski, 2010 ; Warburton, Bugarin, & Nuñez, 2001). Plus précisément, Otero et ses collègues (2007) ont montré que la scolarité de la mère était liée à davantage de persévérance aux études de la part de ses enfants. En revanche, ils ont mis en évidence qu'il existerait une relation négative entre la persévérance à l'université et la scolarité du père. Inversement, Vermandele et ses collègues (2012) ont montré que, face à un échec en première année à l'université, le nombre d'étudiants qui recommencent leur année (et donc qui persévèrent) est supérieur chez ceux dont le père est universitaire. Cependant, ces différences entre les étudiants ayant au moins un de leur parent diplômé et ceux n'ayant pas de parents diplômés

n'ont pas été observées dans toutes les études. Ainsi, Chen et Carroll (2005) ou encore Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch (2010) n'ont pas remarqué de différence significative de persévérance entre ces deux catégories d'étudiants.

McCauley (1988) a quant à lui soutenu que les revenus ne seraient pas significativement reliés à la persévérance chez les étudiants. Otero et ses collègues (2007) ont eux montré que la relation entre les revenus de la famille et la rétention à l'université serait négative.

Notons toutefois que la relation entre le SSE et la persévérance semble plus complexe que ce que les études présentées jusqu'à présent l'ont laissé entendre. Ratelle, Larose, Guay et Senécal (2005) suggèrent par exemple que le statut socio-économique des parents serait indirectement relié à la persévérance universitaire. Ils ont en effet montré que le soutien des parents à l'autonomie de leur enfant médiait cette relation. Westrick et Robbins (2012) ont quant à eux montré que la relation entre le SSE et la persévérance était médiée par les points en première année. Dans le même ordre d'idées, Paulsen et St. John (2002) ont montré que les femmes issues de familles avec des revenus bas avaient moins de chance de persévérer que les hommes.

3.5.3 L'origine ethnique

L'origine ethnique est une variable qui a surtout été mesurée dans des recherches américaines et dont les résultats et les présupposés sont assez controversés. En effet, certaines recherches affirment que l'origine ethnique est un bon prédicteur de la persévérance, supposant ainsi que les êtres humains, en fonction de leurs origines, ne seraient pas égaux face aux études. Ce positionnement a beaucoup fait débat. Nous tenons toutefois à présenter quelques-uns des résultats présents dans la littérature puisqu'il s'agit d'un champ qui a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs.

Plusieurs recherches ont montré que l'origine ethnique était liée à la persévérance universitaire (e.g., Astin, 1997 ; Leppel, 2002 ; Peltier et al., 1999 ; Reason, 2003). De manière générale, les recherches indiquent que les asio-américains et les étudiants blancs sont plus enclins à persévérer que les étudiants d'une autre minorité raciale (e.g., Kao & Thompson, 2003 ; Murtaugh et al., 1999). Dans le même ordre d'idées, Astin, Green et Korn (1987) ainsi que Porter (1989) ont observé que le taux de persévérance chez les minorités était faible, et ce, particulièrement chez les Afro-Américains et chez les Hispaniques.

Cependant, ces résultats ont fait couler beaucoup d'encre, d'autant plus que ces recherches tendent à oublier le lien ténu qui existe, notamment, entre l'origine ethnique et le statut socio-économique, les résultats en secondaire... Ainsi, d'autres recherches ont montré que la relation entre l'origine ethnique et la persévérance est plus complexe qu'elle n'y paraît au premier abord (Burrus et al., 2013). Murtaugh et ses collègues (1999) ont par exemple montré que les différences en termes de persévérance selon l'origine ethnique disparaissaient lorsque l'on contrôlait pour des variables telles que les points en secondaire. McCauley (1988) a quant à lui montré que l'origine ethnique ne prédisait pas la persévérance, mais avait un impact sur l'accès à l'université. De manière encore plus

complexe, Nora, Cabrera, Hagdorn et Pascallera (1996) ont mis en évidence que les hommes faisant partie d'une minorité perséveraient davantage à l'université que les autres (femmes minoritaires et étudiants non minoritaires). Enfin, certains chercheurs suggèrent que l'impact de l'origine ethnique sur la persévérance est tout simplement lié au statut socio-économique souvent plus bas des minorités (De Luigi, 2009).

3.5.4 Le passé scolaire

Le passé scolaire fait référence aux acquis scolaires, mais également aux résultats scolaires obtenus en secondaire. De nombreuses études ont mis en évidence que les résultats scolaires passés prédisaient la persévérance universitaire (Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008 ; DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004 ; Nora et al., 1996 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Porchea, Allen, Robbins, & Phelps, 2010 ; Robbins et al., 2004). Vermandele et ses collègues (2012) ont quant à eux souligné que, face à un échec en première année à l'université, le nombre d'étudiants qui recommencent leur année (c'est-à-dire qui persévèrent) est supérieur chez ceux qui ont obtenu leur certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) à l'heure, c'est-à-dire chez les étudiants qui n'ont jamais recommencé une année dans l'enseignement secondaire. Ainsi, avoir toujours réussi dans le secondaire pousserait les jeunes à retenter leur chance en cas d'échec. Dans ce cadre, Ratelle et ses collègues (2005) ont d'ailleurs mis en évidence un lien positif et significatif entre de bons résultats dans des disciplines scientifiques en secondaire et la persévérance dans des études scientifiques. À l'inverse des résultats présentés jusqu'à présent, Tross et ses collègues (2000) n'ont rapporté aucun lien significatif entre ces deux variables.

3.5.5 Conclusions

Les résultats issus de ces différentes études sont pour la plupart assez contradictoires. En effet, les chercheurs ne parviennent pas à s'accorder sur le rôle que jouent les facteurs de background sur la persévérance. Ces résultats peuvent notamment s'expliquer par les manières distinctes de mesurer ces facteurs d'une étude à l'autre. Ainsi, le passé scolaire est approché dans certaines études par la moyenne obtenue en fin de secondaire alors que d'autres tiennent uniquement compte du nombre de redoublements en secondaire (Allen et al., 2008 ; Burton & Ramist, 2001 ; Mattern & Patterson, 2009 ; Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Il en est de même pour les indicateurs du niveau d'études des parents (Neuville & Galand, 2013). Ainsi, dans certaines études, les chercheurs distinguent les étudiants dont aucun parent n'est diplômé des étudiants dont au moins un des parents est diplômé universitaire (Eggsware, 2005). Dans d'autres recherches, les chercheurs poussent plus loin la différenciation et catégorisent les étudiants en fonction du diplôme précis de leurs parents (primaire – secondaire inférieur – secondaire supérieur – haute école – université) (Kamanzi et al., 2010). Enfin, certaines études font la distinction entre l'influence du diplôme de la mère et l'influence du diplôme du père (Otero et al., 2007 ; Vermandele et al., 2012). Il n'est donc pas étonnant d'obtenir des résultats différents.

En outre, le manque de considération de la majorité des recherches pour les interactions entre les différents facteurs de background et entre d'autres déterminants de la persévérance

ne permet pas d'avoir une vision complexe et réaliste du phénomène de persévérance. Certaines recherches relèvent d'ailleurs que l'effet de certains facteurs de background apparaît ou disparaît lorsque d'autres variables sont prises en compte.

Enfin, malgré la complexité des modèles théoriques dans lesquels ces facteurs de background sont intégrés, peu de recherches respectent la place qui leur est accordée théoriquement. En effet, dans les modèles théoriques dans lesquels ils sont intégrés, ils sont très souvent considérés comme les antécédents les plus distaux de la persévérance, mais les analyses statistiques réalisées ont souvent tendance à évaluer le lien direct qui les unit à la persévérance. De ce fait, il nous est impossible de saisir toute la portée de l'impact de ces facteurs sur le processus de persévérance.

Malgré ces résultats ambigus et les limites soulevées, il semble indéniable que ces facteurs de background ont beaucoup à nous apprendre sur le phénomène de persévérance.

4. Conclusion et limites de la littérature actuelle

La revue de la littérature présentée dans ce chapitre a permis de rendre compte de la diversité des études qui ont été menées à propos de la persévérance universitaire. Deux approches principales pour aborder la persévérance sont ressorties de ces recherches : l'approche éducationnelle et l'approche motivationnelle. Les recherches basées sur l'approche éducationnelle se sont principalement focalisées sur l'importance des aspects environnementaux et sur l'effet des interactions de l'étudiant avec son environnement pour expliquer la persévérance. L'*intégration sociale* et *académique* ainsi que l'*intention*⁹ de persévérer ont été des déterminants clefs de cette approche. Parallèlement à cela, des recherches privilégiant une approche motivationnelle ont vu le jour et se sont davantage centrées sur des variables liées à des caractéristiques personnelles de l'étudiant telles que sa *motivation*, *son engagement*, *son SEP* et *la valeur accordée à la tâche*. Néanmoins, des chercheurs se sont aperçus de la complémentarité de ces deux approches et les ont réconciliées en affirmant notamment qu'ensemble elles permettaient d'avoir une vision plus complète et précise de ce phénomène complexe qu'est la persévérance universitaire. Notons toutefois que ces approches intégratives, bien qu'elles aient le mérite d'exister, ont eu du mal à trouver un réel équilibre entre les aspects motivationnels et les aspects éducationnels. En effet, la plupart des recherches privilégiaient davantage un aspect plutôt que l'autre. Étant donné les difficultés à trouver cet équilibre, il est peut-être pertinent d'accepter les limites liées à ce déséquilibre puisqu'il symbolise tout de même une tentative d'intégrer ces deux approches et donc d'élargir le champ de compréhension de la persévérance.

Au-delà des questions intégratives, il est important d'être conscient que malgré la diversité de la littérature sur la persévérance, certaines limites et manques semblent apparaître et mériteraient d'être davantage considérés.

⁹ Notons toutefois que le rôle de l'intention et sa relation avec la persévérance semblent assez ambigus et nécessiteront davantage d'investigations.

Premièrement, la persévérance est, la plupart du temps, opérationnalisée via une mesure spécifique telle que la réinscription. Cependant, les cadres théoriques généralement utilisés pour l'évaluer ne sont pas construits pour expliquer un comportement si spécifique. En effet, ces cadres théoriques ne sont pas tous spécifiquement dédiés à l'étude de la persévérance, et ils sont parfois appliqués sans adaptation conceptuelle et opérationnelle particulière à d'autres phénomènes tels la réussite ou le choix d'étude. Ainsi par exemple, la manière d'évaluer le SEP, qui est un déterminant clef des cadres théoriques sur la persévérance, est la même que l'on s'intéresse à la persévérance, à la réussite ou au choix d'étude. Aucune spécification concernant la nature du comportement étudié ne transparait au niveau de la conceptualisation et de l'opérationnalisation des déterminants présents dans ces cadres théoriques. Or, certaines théories comportementales affirment que la spécificité des mesures utilisées pour évaluer les différentes composantes d'un modèle pourrait permettre de mieux prédire le comportement cible (Fishbein & Ajzen, 2010). En outre, ces modèles tentent d'expliquer la persévérance, qu'ils considèrent comme un comportement, sans pour autant se rabattre sur un cadre théorique qui a pour mission d'expliquer un comportement au sens strict du terme. En effet, ces modèles n'expliquent pas que des comportements (e.g., l'intention de persévérer). Enfin, ces cadres théoriques présentent une série d'autres limites qui seront présentées ci-dessous et qui pourraient en partie être dépassées en élargissant notre vision du phénomène et en adoptant un autre angle d'approche pour traiter de la question de la persévérance.

Deuxièmement, les recherches sur la persévérance ont largement relayé l'importance de l'environnement social, notamment via le soutien social et l'intégration sociale. Cependant, elles ont délaissé les aspects normatifs qui se cachent derrière le soutien et l'intégration. Les normes sociales ont beaucoup été étudiées en psychologie sociale et permettent d'expliquer les choix et les comportements d'une personne (Acock & Delfleur, 1972 ; Cialdini, 2012 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; Oyserman & Lee, 2008 ; Petrova, Cialdini, & Sills, 2007 ; Triandis, 1977 ; Warner & Delfleur, 1969). Cependant, extrêmement peu de chercheurs se sont interrogés sur le rôle que pourrait jouer l'influence normative dans la décision de persévérer ou d'abandonner ses études. Or, approcher les aspects environnementaux par les normes permettrait de nuancer l'influence qu'ont les autres sur notre comportement en incluant l'idée de pression sociale. Nous pourrions ainsi davantage comprendre en quoi ce que pensent et font les autres a une influence sur notre comportement. En outre, s'intéresser aux normes sociales et à la pression sociale qui y est associée permettrait d'approcher le versant parfois négatif de l'influence de l'environnement social. En effet, les recherches laissent transparaitre une vision très positive et peu nuancée de l'influence de l'environnement social. Ainsi, il ressort de ces recherches qu'un étudiant soutenu et intégré est un étudiant heureux et sur la route du succès et de la persévérance alors qu'un étudiant exclu et peu soutenu a plus de difficulté à poursuivre ses objectifs académiques (Cohen, 2004 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Grant, Hamer, & Steptoe, 2009 ; Newman, 2002 ; Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005). Or, il nous semble que ça ne soit pas toujours le cas. La prise en compte des normes sociales et de la pression sociale pourrait permettre de sortir de cette vision un peu « angélique » du rôle de l'environnement social. Bean et Eaton (2000, 2001) figurent parmi les rares chercheurs à avoir évoqué la question des normes en lien

avec la persévérance universitaire. Ils ont en effet pris en compte dans leur modèle les croyances normatives qu'ils suggèrent de mesurer via des items du type : « Les personnes les plus importantes pour moi pensent-elles que persévérer dans mes études est une bonne idée ? » Elles ne sont néanmoins pas centrales dans leur modèle et bien qu'elles y soient théoriquement présentes, à notre connaissance, les auteurs ne les mesurent pas et n'en disent presque rien. Le même constat peut être fait concernant le modèle de l'expectancy-value (Wigfield & Eccles, 2000) au sein duquel les notions d'attentes des référents sociaux sont présentes. Ici encore, même si ces notions sont évoquées, elles n'ont, à notre connaissance, pas été testées dans la littérature en lien avec la persévérance.

Troisièmement, la littérature actuelle prend en compte les croyances globales des étudiants pour essayer de comprendre la persévérance académique (e.g., croyance d'efficacité personnelle, croyances motivationnelles...). Cependant, ces recherches étudient les croyances à un niveau relativement général et n'explorent donc pas les croyances spécifiquement associées à la persévérance des étudiants. Or, les recherches qui tentent de comprendre et d'expliquer le comportement humain considèrent les croyances spécifiques comme étant à l'origine du comportement. En outre, elles en seraient de bons prédicteurs et pourraient donc amener à une meilleure compréhension de la persévérance (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Bandura, 1997 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000). Il serait donc intéressant d'identifier quelles sont les croyances motivationnelles spécifiquement associées à la persévérance chez les étudiants et quel rôle elles jouent dans le parcours d'un jeune.

Quatrièmement, de manière générale la plupart des modèles utilisés pour évaluer la persévérance ne permettent pas d'approcher les aspects automatiques, spontanés et non rationnels associés à la décision de persévérer ou d'abandonner ses études. Cela s'explique par le fait que la plupart des mesures reposent sur la réponse des participants à des questions directes qui prennent la forme de mesures autorapportées sur des échelles de Likert, des échelles sémantiques, des interviews structurées... (Ajzen & Dasgupta, 2015 ; Gawronski, LeBel, & Peters, 2007). Ces questions font appel, de par leur nature, aux fonctionnements et pensées les plus rationnelles et contrôlées des individus. Cependant, l'être humain ne fonctionne pas toujours de manière rationnelle. En effet, certaines préférences et certains choix s'opèrent de manière très spontanée et non raisonnée. En psychologie sociale, de nombreux chercheurs ont d'ailleurs commencé à se pencher sur la manière de pouvoir identifier cette dynamique automatique (e.g., Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009 ; Teige-Mocigemba, Klauer, & Sherman, 2010).

Cinquièmement, beaucoup des modèles théoriques proposés, bien qu'ils soient assez complexes, laissent penser qu'il n'existerait qu'une seule manière de persévérer ou d'abandonner et que tous les étudiants seraient comparables et emprunteraient donc le même « chemin ». Ainsi une variable « X » amènera invariablement à une variable « Y » qui à son tour déterminera la persévérance des étudiants. Ces modèles simplifient donc un phénomène qui semble néanmoins complexe (Briggs, Clark, & Hall, 2012 ; Wasylkiw, 2016). Une année académique n'est en effet probablement pas aussi linéaire et prévisible. Cela pose donc la question de la complexité du phénomène de persévérance qui est

rarement prise en compte dans la littérature étant donné les difficultés d'opérationnalisation que cela pose. Les quelques rares études qualitatives menées sur le sujet tendent d'ailleurs à montrer qu'il n'existerait pas qu'une seule manière de persévérer et que le parcours des étudiants pouvait différer. En effet, la persévérance résulterait d'une combinaison de facteurs variant d'un étudiant à l'autre en fonction des caractéristiques personnelles de l'étudiant, de son environnement, des événements rencontrés et des expériences vécues (Astin, 1993 ; Briggs et al., 2012 ; Brown & Lent, 2005 ; Hanlon, 2012 ; Hurtado, Carter, & Spuler, 1996 ; Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015 ; Upcraft & Gardner, 1989 ; Wasylkiw, 2016). Tesseneer et Tesseneer (1958, p. 143) avait bien avant tout le monde déjà décelé la complexité de ce phénomène en affirmant ceci: « *The study of the dropout phenomenon and its causes is difficult because the same factors may influence different pupils in different ways and even affect the same pupil in different ways at different times* »¹⁰. Il pourrait donc exister plusieurs types de parcours menant à la persévérance et à l'abandon. Parmi les étudiants qui persévèrent, certains ont probablement dû faire plus d'efforts, faire preuve de plus d'engagement et davantage se battre que les autres pour mener à bien leurs études. Il en est de même en ce qui concerne l'abandon.

Enfin, le rôle des facteurs de background semble encore assez ambigu dans la littérature. En effet, le lien entre les facteurs de background et la persévérance est souvent contradictoire d'une étude à l'autre. De plus, les recherches se sont beaucoup intéressées à l'impact direct de ces facteurs de background sur la persévérance, mais se sont moins interrogées sur le rôle qu'ils pourraient jouer sur l'ensemble du processus de persévérance.

Nous reviendrons sur ces différentes limites et sur les solutions que nous pourrions y apporter dans la conclusion de la partie théorique de cette thèse. Cependant, le chapitre suivant va déjà permettre de clarifier certains aspects évoqués ci-dessus. En effet, nous allons y présenter un modèle théorique issu de la psychologie sociale, la théorie du comportement planifié, qui a pour but d'expliquer comment un comportement spécifique est généré et qui, en plus, de prendre en compte les déterminants les plus souvent retenus pour expliquer la persévérance (intention, SEP, valeur perçue, facteurs de background) inclut les normes et les croyances. Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette théorie avait déjà inspiré Bean et Metzner (1985) lors de la construction de leur modèle théorique d'attrition des étudiants non traditionnels. En outre, ce cadre théorique semble réellement intéressant pour explorer la question de la persévérance et pour dépasser certaines limites liées à la littérature actuelle. Notons que notre objectif n'est pas de comparer les modèles traditionnellement utilisés pour comprendre la persévérance à la TCP, mais d'amener une nouvelle vision de la persévérance en nous appuyant sur un modèle qui semble cohérent¹¹ avec ce qui a déjà été fait dans la littérature et qui amène un regard neuf sur le phénomène de persévérance.

¹⁰ Traduction française : « L'étude du phénomène d'abandon et de ses causes est difficile parce que les mêmes facteurs peuvent influencer différents élèves de différentes manières et même affecter un même élève de différentes manières à des moments différents ».

¹¹ Notamment en termes de variables utilisées pour expliquer la persévérance.

Chapitre 2

La théorie du comportement planifié

La théorie du comportement planifié

1. Introduction

La théorie du comportement planifié (TCP) est une théorie qui s'inscrit dans une vaste littérature traitant du comportement humain et qui a pour but d'expliquer comment un comportement est généré. Cette théorie a beaucoup été utilisée pour comprendre les comportements liés à l'éducation à la santé tels que le don de sang, l'arrêt de la cigarette, la protection de l'environnement, les décisions médicales, les activités physiques, l'utilisation du préservatif... Elle a néanmoins, à notre connaissance, très peu été utilisée dans la cadre de la persévérance universitaire. Or, elle permettrait de répondre à certaines des critiques soulevées dans le chapitre précédent.

Tout d'abord, la TCP permet d'aborder et de comprendre la persévérance via un cadre théorique qui a pour vocation d'expliquer et de comprendre un comportement précis et spécifique tel que la réinscription dans les mêmes études. Les cadres théoriques généralement utilisés pour étudier la persévérance ne sont pas tous spécifiquement dédiés à l'étude d'un comportement si précis, et sont parfois appliqués sans adaptation conceptuelle et opérationnelle particulière à d'autres phénomènes tels la réussite ou le choix d'études ce qui pourrait rendre leur prédiction imprécise (Fishbein & Ajzen, 2010). De plus, ces modèles tentent d'expliquer la persévérance, qu'ils considèrent comme un comportement, sans pour autant se rabattre sur un cadre théorique qui a pour mission d'expliquer un comportement au sens strict du terme.

Ensuite, malgré la diversité des déterminants de la persévérance mis en évidence dans la littérature, nous avons constaté que les aspects normatifs de la persévérance avaient été négligés même si l'influence de l'environnement social avait été prise en compte. Or, il nous semble que les normes et la pression sociale qui en découle pourraient constituer un apport complémentaire pour comprendre l'influence qu'ont les autres dans le parcours d'un jeune. C'est en tout cas, ce qui a déjà été montré de manière plus large lors d'études qui tentaient d'expliquer les comportements (e.g., Cialdini, 2012). Or, la TCP intègre ces aspects normatifs.

Une autre lacune de la littérature actuelle concerne le manque de considération pour les croyances spécifiquement liées à la persévérance. En effet, peu d'études ont tenté de comprendre la persévérance en partant des croyances développées par les étudiants concernant leur persévérance. Or, les croyances semblent être de bons prédicteurs du comportement (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000) et pourraient donc amener à une meilleure compréhension de la persévérance.

Au-delà des limites que permettrait de résoudre la TCP, la TCP est composée d'un ensemble de déterminants très proches, voire identiques, des principaux déterminants

proposés dans la littérature sur la persévérance. Il s'agit des intentions, de la perception de contrôle (qui est très similaire au sentiment d'efficacité personnelle), des attitudes (qui se rapprochent fort de la valeur perçue) et d'une série de facteurs de background. Cette similitude nous donne un argument de plus en faveur de l'utilisation de la TCP pour expliquer la persévérance. Un parallèle plus approfondi entre ces déterminants et ceux de la persévérance sera fait au sein de ce chapitre. Notons toutefois que l'objectif de cette thèse n'est pas de comparer les modèles traditionnellement utilisés pour comprendre la persévérance à la TCP, mais plutôt d'utiliser un cadre théorique qui permette d'amener un regard neuf sur la persévérance tout en ayant une certaine cohérence avec les travaux déjà réalisés sur la persévérance.

2. De la théorie de l'action raisonnée à la théorie du comportement planifié

Avant de créer la TCP, Ajzen et Fishbein (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Fishbein, 1967 ; Fishbein & Ajzen, 1975) ont conçu la théorie de l'action raisonnée (TAR)¹² (Figure 1). Cette théorie avait pour but de mieux comprendre le lien entre une attitude et un comportement. En effet, Ajzen et Fishbein (1975) ainsi que d'autres chercheurs (Blumer, 1969 ; Corey, 1937 ; Deutscher, 1966 ; Festinger, 1964 ; LaPiere, 1934) avaient fait le constat que les gens n'agissaient pas toujours conformément à leurs attitudes. Or, ce constat entraînait en contradiction avec tous les travaux menés sur la théorie de la dissonance cognitive. Cette théorie suggère que, quand les comportements d'une personne sont en désaccord avec ses cognitions et ses attitudes, un état psychologique désagréable survient. Pour éviter cela, les individus modifient soit leurs comportements, soit leurs cognitions et leurs attitudes, et ce, pour revenir à un état de consonance (Festinger, 1957).

La TAR avait pour objectif d'expliquer comment un *comportement* était généré. Selon ce modèle, tout comportement humain est précédé d'une *intention* de se comporter. Cette intention est elle-même sous-tendue par deux variables : l'*attitude* vis-à-vis du comportement et les *normes subjectives*. L'attitude vis-à-vis du comportement et les normes subjectives sont, à leur tour déterminées par les *croyances* que l'individu a développées. Il s'agit de croyances comportementales et de croyances normatives (Fishbein, 1967).

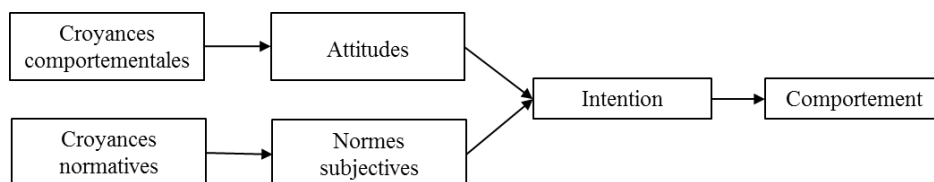


Figure 1. La théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980)

¹² Notons que la TAR avait déjà été en partie utilisée par Bean et Metzner (1985) lorsqu'ils ont créé leur modèle pour expliquer la persévérance. Cela souligne donc déjà la pertinence de ce genre de théorie comportementale pour expliquer la persévérance.

En plus d'essayer de comprendre le lien entre attitudes et comportements, cette théorie a comme intérêt d'être applicable à une grande variété de comportements, ce qui n'est pas le cas de la plupart des modèles théoriques existants. En effet, beaucoup de chercheurs ont mis au point des modèles théoriques dans le but de comprendre un comportement spécifique (e.g., le recyclage, la pollution, l'absentéisme). Cependant, ces modèles ne permettent pas d'expliquer d'autres comportements que le comportement cible de leur étude. Fishbein et Ajzen ont donc essayé de construire un cadre conceptuel intégratif et généralisable (Fishbein & Ajzen, 2010).

Cependant, la limite majeure de cette théorie est qu'elle ne permettait d'expliquer que des comportements sous contrôle volontaire. Or, beaucoup de comportements ne le sont pas (Ajzen, 1985, 1991, 2005). Quand la réalisation d'une action requiert des connaissances, des ressources, ou nécessite de surmonter des obstacles environnementaux, le modèle n'était donc pas applicable. La TCP a alors été proposée par Ajzen et Fishbein comme une amélioration de la TAR. Des mesures de perception de contrôle comportemental et de croyances de contrôle ont ainsi été introduites (Ajzen, 1985, 2005).

Dans la TCP (Figure 2), l'intention comportementale est donc précédée par l'*attitude vis-à-vis du comportement*, les *normes subjectives* et le *contrôle comportemental perçu*. Ainsi, plus l'attitude et les normes subjectives sont favorables et plus le contrôle comportemental perçu est grand, plus l'intention de se comporter sera élevée. Il est important de signaler que ces trois déterminants ne prédisent pas toujours l'intention avec la même force. Il s'agit, en effet, de variables conceptuellement indépendantes. Ainsi, dans certaines situations, l'attitude sera un meilleur prédicteur de l'intention que les normes subjectives et le contrôle perçu et inversement dans d'autres situations¹³. L'influence de ces variables sur l'intention dépend du type de comportement à prédire, des circonstances dans lesquelles l'action est réalisée et de la personne qui s'engage dans l'action (Ajzen, 2005 ; Ajzen & Fishbein, 1980 ; Fishbein & Ajzen, 2010). Cependant, bien qu'elles soient indépendantes, elles peuvent s'influencer l'une l'autre. Il est à noter que le *contrôle comportemental réel* peut également avoir une influence sur le comportement et sur le contrôle comportemental perçu (Ajzen & Madden, 1986).

L'attitude vis-à-vis du comportement, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu sont à leur tour déterminés par les *croyances* que l'individu a développées. Il s'agit de croyances comportementales, de croyances normatives et de croyances de contrôle. La TCP suggère que ces croyances sont elles-mêmes sous-tendues par une série de *facteurs de background*.

¹³ Ajzen et Fishbein (1980) donnent l'exemple d'un adolescent qui a une attitude négative envers la fréquentation de l'église tous les dimanches, mais qui pense que ses parents attendent de lui qu'il y aille. Si ses parents ont une forte influence sur lui, il fréquentera l'église tous les dimanches même si son attitude envers ce comportement est négative. Par contre, si son attitude l'emporte, il n'ira pas à l'église tous les dimanches. Dans le premier cas de figure, la perception des normes subjectives sera le prédicteur le plus important du comportement tandis que dans le second cas, le poids de l'attitude sera plus important.

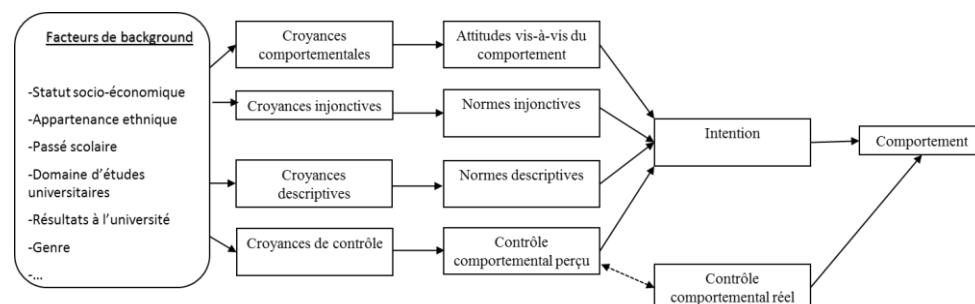


Figure 2. La théorie du comportement planifié de Fishbein et Ajzen (2010)

Dans la suite de ce chapitre, nous allons présenter et définir chacun des concepts de ce modèle. Nous reviendrons sur leur origine et sur la pertinence de leur inclusion dans le cadre d'une théorie telle que la TCP. Nous mettrons également en évidence les relations qui unissent ces concepts entre eux au travers d'études qui ont testé ces liens. Enfin, nous mettrons en évidence les similitudes entre ces concepts et les déterminants de la persévérance proposés dans les modèles théoriques classiques sur la persévérance (voir le chapitre 1). Ce parallèle nous permettra d'appuyer les raisons pour lesquelles la TCP, bien qu'il s'agisse d'un modèle issu de la psychologie sociale, peut s'ancrer dans une perspective éducationnelle. Cependant, avant toute chose, nous allons nous arrêter sur un des principes fondamentaux de la TCP, à savoir, le principe de compatibilité.

3. Le principe de compatibilité

Avant de passer à la description des différentes composantes de la TCP, il nous semble nécessaire de nous arrêter sur un principe inhérent à ce modèle et qui sous-tend sa construction. Il s'agit du principe de compatibilité.

Comme nous l'avons expliqué brièvement, les attitudes, les normes sociales, la perception de contrôle, les croyances et les facteurs de background déterminent conjointement, mais indépendamment l'intention d'adopter un comportement. L'intention prédit à son tour le comportement. Cependant, pour maximiser la précision de la prédiction, Ajzen (1988, 2005) recommande de respecter le principe de compatibilité entre les variables. Ajzen (1988, p. 96) énonce le principe de compatibilité comme suit : « *On dit de deux variables d'un modèle donné qu'elles sont compatibles l'une avec l'autre dans la mesure où leur cible, leur action, leur contexte et leur temps sont à des niveaux de généralité ou de spécificité identiques* »¹⁴.

Selon Ajzen, toutes les composantes de son modèle doivent être compatibles entre elles pour prédire au mieux le comportement. Ainsi, lorsque nous voulons prédire un comportement donné, il faudra que le comportement, l'intention, les attitudes, les normes

¹⁴ [Two indicators of a given disposition are said to be compatible with each other to the extent that their target, action, context, and time elements are assessed at identical levels of generality or specificity] (Ajzen, 1988, p. 96).

sociales, le contrôle perçu et les croyances associées soient mesurés à des niveaux de généralité ou de spécificité identiques, c'est-à-dire que les mesures de l'intention, des attitudes, des normes, du contrôle perçu et des croyances aient la même action, la même cible, le même contexte et le même temps que la mesure du comportement. Quand la cible, l'action, le contexte et le temps concordent entre les différentes composantes du modèle, la prédiction du modèle sera meilleure.

4. Le comportement

Selon Ajzen, « *le comportement est une réponse manifeste, observable dans une situation donnée concernant une cible donnée* »¹⁵. Un comportement est psychologiquement motivé (Bean & Eaton, 2000). Il est composé de quatre éléments : l'action à effectuer, la cible vers laquelle l'action est dirigée, le contexte dans lequel l'action est réalisée et le temps de sa mise en œuvre (e.g., acheter le syllabus du cours de psychologie générale à la librairie universitaire dans deux jours). Chacun de ces quatre éléments peut être défini à un niveau de généralité différent (de très spécifique à très général) (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Fishbein & Ajzen, 2010). Le tableau 1 illustre la manière dont un comportement peut varier quant à son niveau de généralité.

Tableau 1. Les différents niveaux de généralité d'un comportement

Niveau de généralité	Action	Cible	Contexte	Temps
Spécifique	Suivre des cours de danse	Centre de fitness	À l'université de Louvain-la-Neuve	Jeudi passé à 18h
Intermédiaire-bas	Suivre des cours de danse	Centre de fitness et installations sportives	À l'université	Dans les 30 derniers jours
Intermédiaire-haut	Faire du sport	Centre de fitness et installations sportives	Dans une institution scolaire	Dans les 6 derniers mois
Haut	Faire du sport	—	—	Dans les 12 derniers mois

Ajzen et Fishbein (1977, 1980) distinguent les comportements déterminés par un seul indicateur (comportement unique) (e.g., aller aux cours) des comportements déterminés par plusieurs indicateurs (comportement multiple ou catégorie de comportements) (e.g., faire des études). Un comportement unique est un comportement spécifique mis en œuvre par une personne. Pour pouvoir être mesuré, il doit être défini le plus clairement et le plus précisément possible. Les comportements multiples font référence à un ensemble de comportements uniques. Ils ne sont pas directement observables, mais peuvent être inférés à partir d'une série de comportements uniques (e.g., étudier ne peut pas être observé, mais

¹⁵ [Behavior is the manifest, observable response in a given situation with respect to a given target] (Ajzen, s.d.).

pourrait se traduire par différents comportements : assister aux cours, lire des livres, prendre de notes, mémoriser la matière). Cependant, il est difficile de représenter de manière exhaustive un comportement multiple sur la base de quelques actions.

Fishbein et Ajzen (2010) soulignent l'importance de ne pas confondre un but d'un comportement. Généralement atteindre un but ne dépend pas uniquement du comportement de la personne, mais d'autres facteurs. Perdre du poids peut, par exemple, être vu comme un but alors qu'aller faire du sport est un comportement. Pour atteindre le but de perte de poids, la personne peut mettre en place une série de comportements comme aller faire du sport. Cependant, sa perte de poids peut également dépendre de facteurs physiologiques qu'elle ne peut contrôler. Ainsi, nous avons généralement davantage de contrôle volontaire sur la réalisation d'un comportement que sur la réalisation d'un but. Dans ce cadre, il est important de préciser que la TCP a pour objet des comportements et non des buts.

Dans le cadre de cette thèse, le comportement cible est la persévérance et elle peut être considérée comme un comportement multiple. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, la persévérance peut être déterminée par plusieurs indicateurs, ce qui permet de couvrir le processus de persévérance. La réinscription dans les mêmes études l'année suivante est l'indicateur le plus souvent utilisé puisqu'il reflète l'aboutissement de ce phénomène. Nous nous appuyons donc principalement sur cet indicateur dans les différentes études menées dans la présente thèse. Nous nous intéresserons néanmoins également au rôle d'autres indicateurs tels que la participation aux cours, aux TP et le temps passé à étudier.

5. Prédire le comportement : l'intention, le contrôle comportemental réel et le contrôle comportemental perçu

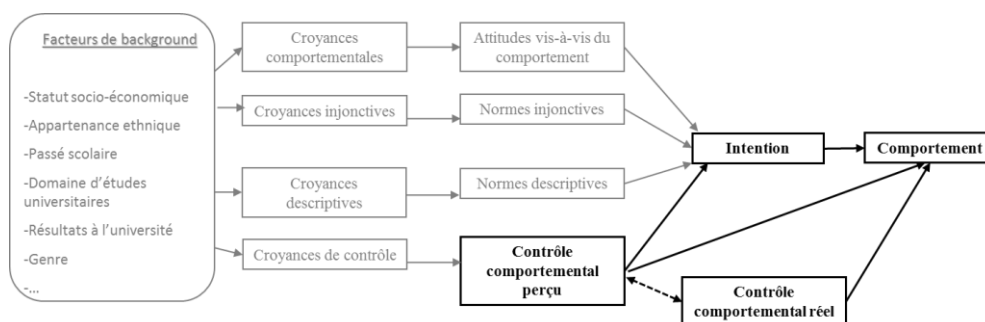


Figure 3. Récapitulatif des variables issues de la théorie du comportement planifié investiguées dans cette section

Ajzen et Fishbein, les fondateurs de la TCP ont créé leur théorie en s'inspirant de la littérature existante sur l'origine et la mise en œuvre du comportement humain. Cette littérature indique que la plupart des comportements sont directement sous-tendus par une intention (Heider, 1958 ; Lewin, 1951 ; Ryan, 1970), mais que sans un certain contrôle sur

la réalisation de ce comportement, l'intention ne pourra pas être mise en œuvre (Triandis, 1977 ; Wicker, 1969). C'est en partant de ce constat fait dans la littérature qu'Ajzen et Fishbein ont bâti les prémisses de leur théorie. Nous allons donc nous arrêter dans la suite de ce chapitre sur ces deux notions fondamentales que sont l'intention et le contrôle.

5.1 L'intention

5.1.1 L'évolution du concept d'intention dans la littérature

En psychologie sociale, il est communément admis depuis les années 50 que la plupart des comportements humains sont orientés vers un but (Heider, 1958 ; Lewin, 1951). En effet, les comportements ont tendance à suivre un plan préalablement établi par l'individu. Ainsi, selon Ryan (1970), l'intention est une cause motivationnelle immédiate à tout comportement. Par exemple, avant d'assister à un concert, un individu va devoir se renseigner sur la date du concert, acheter ses tickets, prévoir comment se rendre sur le lieu du concert... La plupart de ces actions auront donc dû être planifiées. La personne aura dû en anticiper consciemment la mise en œuvre. Elle aura donc dû avoir l'intention de les réaliser (Loewenstein, Weber, Hsee, & Welch, 2001).

Il semblerait donc qu'une grande partie de nos actions soient précédées d'une intention de réaliser ces actions. C'est en tout cas ce qui ressort d'une vaste littérature sur la question (Bagozzi, 1981 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; Harrell & Bennett, 1974 ; Jaccard & Davidson, 1972 ; Jaccard & King's, 1977 ; Jaccard, Knox, & Brinberg, 1979 ; Miniard & Cohen, 1981 ; Oliver & Berger, 1979 ; Ryan, 1970 ; Triandis, 1977, 1979).

Notons toutefois que des nuances ont rapidement été apportées concernant la relation entre l'intention et le comportement. En effet, il est ressorti de plusieurs études que l'intention d'accomplir un comportement n'était pas nécessairement toujours délibérée et consciente (e.g., Aarts & Dijksterhuis, 2000 ; Gollwitzer, 1999 ; Ouellette & Wood, 1998). Elle l'est quand l'individu se lance dans des comportements nouveaux et importants. Cependant, une fois qu'un comportement a été réalisé à plusieurs reprises, l'intention est activée plus spontanément. Nous nous brossons les dents, mettons notre ceinture... sans former une intention consciente d'effectuer ce comportement. Fishbein et Ajzen (2010) affirment qu'une habitude s'établit quand une personne rencontre plusieurs occasions d'effectuer un comportement dans des circonstances identiques ou très similaires. Une fois qu'une habitude a été créée, l'initiation du comportement en question est sous contrôle de stimuli internes ou externes. En présence de ces stimuli, le comportement est automatiquement activé sans qu'une intervention cognitive ne soit nécessaire. Ainsi, « se brosser les dents dans la salle de bain » est activé par la présence de stimuli tels que l'évier, le miroir, le tube de dentifrice... Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur cette idée d'automaticité.

5.1.2 L'intention dans la TCP

Dans le cadre de la TCP, l'intention représente la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement (Fishbein & Ajzen, 2010 ; Houme,

2009). L'intention peut varier en fonction de l'accessibilité en mémoire¹⁶, de la confiance portée à l'intention, de la pertinence ou de l'importance du comportement pour l'individu. Selon la TCP, c'est la force de l'intention d'entreprendre une action qui détermine l'exécution de cette action. Ainsi, plus l'intention est forte, plus la probabilité que le comportement soit effectué est élevée. Cette idée a d'ailleurs été confirmée par de nombreuses études et méta-analyses qui ont testé la validité de la TCP dans des domaines variés (e.g., l'activité physique, le tabagisme, le don de sang, l'utilisation de drogue, le recyclage, l'utilisation de préservatif) (Albarracin, Johnson, Fishbein, & Muellerleile, 2001 ; Armitage & Conner, 2001 ; Notani, 1998 ; Randall & Wolff, 1994 ; Shepherd, Hartwick, & Warshaw, 1988 ; van den putte, 1993), mais très rarement dans le cadre de la persévérance universitaire (Houme, 2009¹⁷). Plus précisément, ces recherches montraient que l'intention prédisait relativement bien le comportement et qu'elle pouvait d'ailleurs être considérée comme l'antécédent le plus proximal du comportement (Fishbein & Ajzen, 1975 ; Fisher & Fisher, 1992 ; Gollwitzer, 1993 ; Triandis, 1977). Afin de pouvoir se représenter la taille de la relation existant entre l'intention et le comportement, Sheeran (2002) a réalisé une méta-analyse de 10 méta-analyses qui incluait 82107 participants. Il a ainsi montré que la corrélation moyenne entre l'intention et le comportement était de .53 et que l'intention expliquait de 28% à 40% de la variance du comportement. Il est à noter que l'intention de s'engager dans une catégorie de comportements ou d'accomplir un but comportemental a une moins bonne validité prédictive que l'intention d'accomplir un comportement spécifique (Fishbein & Ajzen, 2010).

Il est important de signaler que, bien que l'intention soit un bon prédicteur du comportement, selon Fishbein et Ajzen (2010), certains facteurs peuvent influencer la force de cette relation.

Tout d'abord, comme évoqué précédemment, l'intention est un bon prédicteur du comportement pourvu que la mesure de l'intention soit *compatible* avec la mesure du comportement. Si ce n'est pas le cas, la prédiction sera moins bonne (Ajzen, 2005). Ainsi, un comportement précis est mal prédit par une intention concernant une conduite générale et est bien prédit par une intention concernant une conduite précise.

Deuxièmement, l'intention prédit bien le comportement pourvu qu'elle soit *stable*. Cependant, deux éléments peuvent venir ébranler cette stabilité : l'intervalle de temps et le nombre d'actions à réaliser. Tout d'abord, plus le *temps* entre la mesure de l'intention et l'évaluation du comportement est long, plus il est possible que l'intention ait changé suite à la survenue d'évènements divers (Ajzen, 1985, 1991, 2011). Cette idée a d'ailleurs été illustrée dans plusieurs études qui ont confirmé le rôle de modérateur joué par le temps entre l'intention et le comportement (e.g., Albarracin et al., 2001 ; Conner, Sheeran,

¹⁶ La présence d'éléments contextuels et temporels spécifiques tend à activer davantage l'intention d'entreprendre une action que la présence d'éléments contextuels et temporels généraux (Fishbein & Ajzen, 2010).

¹⁷ Il n'existe à notre connaissance qu'une étude qui a utilisé la TCP pour comprendre la persévérance universitaire. Cependant, cette recherche présente plusieurs limites importantes d'un point de vue méthodologique.

Norman, & Armitage, 2000 ; McEachan, Conner, Taylor, & Lawton, 2011 ; Sheeran, Orbell, & Trafimow, 1999). Malgré ces constats, d'autres méta-analyses sont parvenues à montrer que l'intention permettait de prédire le comportement même après une très longue période passée entre la mesure de l'intention et la mesure du comportement (Hausenblas, Carron, & Mack, 1997 ; Randall & Wolff, 1994). Sutton (1998) va plus loin en affirmant que l'intervalle de temps entre la mesure de l'intention et la mesure du comportement pourrait donner aux personnes l'opportunité et le temps de mettre en œuvre leurs intentions et d'exécuter le comportement, ce qui n'est pas toujours possible lorsque le laps de temps est trop court. Ces derniers constats ont néanmoins été contestés par Sheeran et ses collègues (1999) qui ont souligné que les données de Randall et Wolff étaient trop éparées pour pouvoir tirer de telles conclusions, et que l'intervalle de temps et le type de comportement ciblé dans leur méta-analyse étaient confus. Ensuite, la stabilité de l'intention peut également être ébranlée par le *nombre d'actions à réaliser*. En effet, accomplir un comportement demande parfois la réalisation d'une série d'actions¹⁸ (e.g., acheter une maison implique d'en demander une estimation à un agent immobilier, de visiter plusieurs maisons, de demander un prêt à la banque). Or, plus le nombre d'actions est important, plus la probabilité que la corrélation intention-comportement diminue est élevée. En effet, un nombre important d'actions peut venir ébranler la stabilité de l'intention via les nouvelles informations qu'elles amènent (Fishbein & Ajzen, 2010).

Troisièmement, même si la mesure de l'intention est stable et compatible avec le comportement, il est primordial que la personne ait un *contrôle* suffisant sur son environnement pour pouvoir mettre en œuvre son intention. En effet, la réalisation d'un comportement peut être menacée par des facteurs sur lesquels l'individu n'a pas de contrôle. Une personne ne sera pas capable de réaliser ses intentions si elle manque de connaissances ou de ressources pour accomplir le comportement ou si des facteurs externes l'en empêchent. Il est important de signaler que ni un manque de compatibilité ni un manque de stabilité temporelle n'ont d'effet direct sur le comportement. Par contre, un manque de contrôle volontaire a un impact sur le comportement. Une personne peut par exemple avoir l'intention de bouger un meuble, mais en être physiquement incapable (facteur interne). De même, une personne peut avoir l'intention d'aller voir un groupe en concert, mais ne pas le pouvoir, car le concert est sold-out (facteur externe) (Fishbein & Ajzen, 2010). Cette idée de contrôle sera abordée dans la section suivante.

Quatrièmement, les participants ne sont pas toujours engagés dans une réelle tâche de prise de décision quand ils complètent le questionnaire et indiquent leurs intentions. Certains ont sans doute déjà l'intention de réaliser le comportement sur lequel ils sont interrogés avant de répondre aux questions alors que pour d'autres ce n'est pas le cas. Cela n'empêche pas ces derniers de répondre de manière hypothétique aux questions liées aux intentions. Néanmoins, le lien entre les intentions de ces participants et leurs comportements effectifs risque d'être plus faible que celui des participants ayant eu ces intentions avant même la participation à l'étude (Sutton, 1998).

¹⁸ C'est surtout vrai dans le cas de comportements multiples.

Enfin, il est également important de signaler que les intentions exprimées dans un questionnaire peuvent différer des intentions que la personne aura en situation réelle. Il existe en effet parfois une différence entre ce que les gens disent qu'ils vont faire et ce qu'ils font réellement. C'est ce qu'on appelle la « literal inconsistency ». De ce fait, les intentions mesurées peuvent être de mauvais prédicteurs comportementaux (Ajzen & Sexton ; Gold, 1993). Il existe en effet parfois une incohérence entre les intentions exprimées et le comportement. Ce pattern est souvent asymétrique c'est-à-dire que les gens qui n'ont pas l'intention de réaliser un acte socialement désirable agiront en accord avec leur propre intention. Par contre, parmi les gens qui ont l'intention de réaliser ce comportement socialement désirable, certains le feront alors que d'autres pas.¹⁹

5.1.3 L'intention et la persévérance

Le concept d'intention tel qu'il est décrit dans la TCP a très souvent été étudié en lien avec la persévérance comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent (Bean & Eaton, 2000, 2001 ; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Neuville & Frenay, 2009 ; Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007 ; Sandler, 2000 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010). En effet, la relation entre l'intention et persévérance telle que présentée dans les théories éducationnelles est aussi centrale que la relation entre l'intention et le comportement dans la TCP. De plus, une étude menée dans le cadre de la TCP a montré que l'intention de persévérer dans l'enseignement secondaire était un bon prédicteur de la persévérance effective (Davis, Ajzen, Saunders, & Williams, 2002). Il semble donc pertinent de penser que cela pourrait également être le cas pour la persévérance universitaire.

5.2 Le contrôle comportemental réel

Le contrôle comportemental réel est un concept issu de la TCP qui reflète le contrôle effectif qu'un individu a sur la réalisation d'un comportement. Ce contrôle peut être plus ou moins fort en fonction des contraintes internes et externes présentes lors de la réalisation du comportement (Ajzen, 1985, 1991, 2005 ; Fishbein & Ajzen, 2010).

Parmi les *contraintes internes*, nous retrouvons la motivation, les compétences, les capacités... (e.g., une personne veut courir un marathon, mais en est physiquement incapable). Parmi les *contraintes externes*, nous retrouvons les ressources (temps, argent, outils et équipement), la dépendance envers d'autres personnes ou événements, les lois, les règles et régulations (e.g., quelqu'un veut aller à un concert qui est sold-out).

Attention, ce n'est pas parce qu'une personne a un bon contrôle sur les facteurs internes et externes qu'elle réalisera le comportement. En effet, comme nous le montrerons dans les sections suivantes, les attitudes, les normes sociales et la perception de contrôle ont

¹⁹ Linn (1965) avait demandé à des étudiants d'indiquer dans quelle mesure ils seraient d'accord de poser à côté de personnes de couleur. Ceux qui avaient répondu « non » ont en effet refusé de le faire quelques semaines après. Par contre, parmi ceux qui avaient accepté, seule la moitié est restée fidèle à son intention de départ.

également un rôle à jouer dans la réalisation d'un comportement. Cependant, sans un contrôle comportemental réel suffisant, un comportement est difficilement réalisable (Ajzen, 1991 ; Fishbein & Ajzen, 2010). Selon la TCP, le contrôle comportemental réel modère la relation intention-comportement de telle sorte que l'effet de l'intention sur le comportement est plus fort quand le contrôle est élevé. Ainsi, si une personne a une forte intention d'accomplir un comportement, si elle possède les compétences et habiletés nécessaires pour accomplir ce comportement et s'il n'y a pas de contraintes environnementales qui empêchent l'accomplissement de ce comportement, alors la probabilité que le comportement soit réalisé est forte (Fishbein, Bandura, Triandis, Kanfer, Becker, & Middlestadt, 1991). Notons toutefois que mesurer le contrôle comportemental réel semble assez complexe (Fishbein & Ajzen, 2010). Bien que nous soyons capables d'évaluer certains aspects du contrôle réel, dans la plupart des cas nous manquons d'informations à propos des facteurs qui facilitent ou entravent la réalisation d'un comportement. C'est pourquoi la relation contrôle comportemental-comportement n'est souvent que théorique et a peu été testée. Cependant, cette relation peut être approchée en utilisant la perception de contrôle comportemental comme un indicateur du contrôle réel. C'est ce que nous ferons d'ailleurs dans la partie empirique de cette thèse.

5.3 La perception de contrôle comportemental

5.3.1 La perception de contrôle dans la TCP

Tout comme le contrôle comportemental réel, la perception de contrôle comportemental est un concept directement issu de la TCP. Elle se définit comme la mesure avec laquelle une personne croit qu'elle est capable de réaliser un comportement et qu'elle a le contrôle sur sa performance (Fishbein & Ajzen, 2010). En d'autres mots, il s'agit de la perception subjective qu'a une personne de la facilité ou de la difficulté qu'elle aura à mettre en œuvre un comportement donné (Ajzen, 2005 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; Houme, 2009). La perception de contrôle repose sur la perception de la disponibilité des informations, des compétences, des opportunités et des autres ressources requises pour accomplir le comportement, mais également des barrières ou obstacles qu'il faudra surmonter. Il est à noter que certaines personnes ont une perception réaliste des difficultés potentielles et des éléments facilitateurs alors que pour d'autres personnes ce n'est pas le cas (Fishbein & Ajzen, 2010). Les différences individuelles dans la perception de contrôle jouent d'ailleurs un rôle important dans le fonctionnement humain (Fiske & Taylor, 1991 ; Rodin, 1986).

Fishbein et Ajzen se sont inspirés du concept de « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP) issu de la théorie sociale cognitive de Bandura (1989, 1997) pour créer le concept de perception de contrôle comportemental. Bandura définit le SEP comme « *la croyance qu'un individu a en ses capacités à organiser et exécuter les actions requises pour arriver à un résultat donné* » (Bandura, 1997, p. 3). Le SEP varie, non seulement, selon les domaines d'activités considérés, mais également à l'intérieur d'un même domaine, selon les niveaux de difficulté de la tâche (Bandura, 1997, p. 11). Le SEP est conceptuellement proche de la perception de contrôle comportemental (Ajzen, 2002). En effet, ces deux variables font référence au même concept latent, à savoir, la capacité perçue à accomplir un

comportement donné ou à réaliser une série d'actions. De plus, le SEP et la perception de contrôle comportemental attribuent à la perception qu'a une personne de ses capacités ou à la perception qu'elle a de son contrôle sur un comportement, un rôle déterminant dans la prédiction et l'explication de ce comportement.

Cependant, certains chercheurs affirment que la perception de contrôle se différencie du SEP car elle serait également composée d'une composante de contrôlabilité qui est souvent omise dans les mesures du SEP. Dans ce cadre, plusieurs chercheurs ont remis en question la conception unitaire de la perception de contrôle en affirmant qu'elle était composée de deux facteurs bien clairement identifiables : le SEP et la contrôlabilité (Armitage & Conner, 1999 ; Cheung & Chan, 2000 ; Kraft, Rise, Sutton, & Roysamb, 2005 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Povey, Conner, Sparks, James, & Shepherd, 2000 ; Terry & O'Leary, 1995). Ils ont ainsi montré au travers d'analyses factorielles que ces deux concepts se distinguaient bien. Ils ont également montré que la validité prédictive de ces deux concepts était fort différente. Alors qu'ajouter le SEP permet d'améliorer la prédiction de l'intention et parfois du comportement, la perception de contrôle comportemental n'a pas d'effet sur les intentions et a rarement un impact sur le comportement. Enfin, certains chercheurs (e.g., Armitage & Conner, 1999 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Terry & O'Leary, 1995) ont appuyé cette distinction en montrant que la perception de contrôle dépendait de facteurs externes (e.g., personnes ou événements qui peuvent interférer sur la réalisation du comportement) alors que le SEP était relié à des facteurs internes (e.g., les habilités, les capacités) (Bandura, 1986, 1997). Dans ce cadre, une personne aura un SEP élevé si elle pense qu'elle possède les habilités et les attributs nécessaires pour mener à bien le comportement. De même, cette personne aura une perception de contrôle élevée, si elle pense qu'il n'y a pas d'obstacles externes ou de barrières qui viendront l'empêcher d'accomplir le comportement.

Malgré cette littérature controversée, Ajzen (2002) affirme que le SEP et la perception de contrôle sont deux concepts virtuellement identiques. Selon Fishbein et Ajzen (2010), essayer de distinguer la perception de contrôle et le SEP est problématique. En effet, ces deux concepts font tous les deux référence à la perception de capacité d'une personne à accomplir un comportement donné ou à atteindre un but, et ils peuvent tous les deux aussi bien être évalués par des items qui mesurent la capacité à réaliser un comportement ou à atteindre un but (dans des circonstances qui varient quant à leur degré de difficulté) que par des items relatifs au contrôle que la personne a sur la réalisation d'un comportement ou sur l'atteinte d'un but. Si le SEP et la perception de contrôle sont des synonymes, il est donc difficile de développer des indicateurs qui les distinguent. Selon ces auteurs, les deux facteurs mis en évidence dans les analyses factorielles issues de la littérature s'apparenteraient à la *perception de capacité* et à la *perception d'autonomie*. Il s'agirait selon eux de deux facettes de la perception de contrôle comportemental (et/ou du SEP) et non d'indicateurs distincts de la perception de contrôle comportemental (et/ou du SEP). La perception de contrôle pourrait donc être mesurée en incluant des items représentant la capacité et l'autonomie. Un modèle hiérarchique dans lequel la capacité et l'autonomie seraient des facteurs de premier ordre et la perception de contrôle comportemental un

facteur du second ordre représente donc davantage la perception de contrôle selon les fondateurs de la TCP (Ajzen, 2002 ; Hagger & Chatzisarantis, 2005). Ce modèle hiérarchique implique que bien que le SEP et la contrôlabilité puissent être distingués, ils doivent néanmoins être corrélés entre eux (Ajzen, 2002). En outre, Ajzen (2002) affirme que le SEP et la perception de contrôle comportemental dépendraient chacun de facteurs internes et externes. Ces affirmations sont d'ailleurs en partie soutenues par les travaux antérieurs de Bandura (1997) qui montrent que le SEP n'est pas limité aux facteurs internes. En effet, les gens peuvent avoir un SEP élevé quand ils pensent qu'ils peuvent surmonter des obstacles, et avoir un sentiment de contrôle élevé quand ils croient qu'ils ont les compétences nécessaires pour accomplir le comportement donné. Au-delà de cela, Fishbein et Ajzen (2010) affirment que la perception de contrôle et le SEP sont indépendants des facteurs internes ou externes. En effet, une personne peut croire qu'elle est capable de faire régime puisqu'elle l'a déjà fait (facteur interne) ou parce qu'elle peut facilement trouver des aliments de régimes près de chez elle (facteur externe). De la même manière, une personne peut penser que son autonomie est limitée concernant le fait de faire un régime parce qu'elle n'a pas beaucoup de volonté (facteur interne) ou parce que l'étiquette des différents aliments qu'elle achète ne comporte pas d'indication sur la valeur énergétique de ceux-ci (facteur externe).

Quoi qu'il en soit, selon la TCP, la perception de contrôle comportemental modère la relation intention-comportement de telle sorte que l'effet de l'intention sur le comportement est plus fort quand la perception de contrôle est élevée (Armitage & Conner, 2001 ; Fishbein & Ajzen, 2010). Quand la perception de contrôle augmente, le pouvoir prédictif des intentions augmente donc. Cependant, relativement peu d'études ont testé cette relation. Les chercheurs qui l'ont fait ont généralement utilisé des analyses de régressions hiérarchiques dans lesquelles ils entraient en premier lieu les intentions et la perception de contrôle, et en second lieu l'interaction des deux. Les résultats indiquaient souvent que le terme d'interaction n'était pas significatif. Quand il l'était, il n'expliquait pas ou peu de variance en plus dans la prédiction du comportement (e.g., Ajzen, 1991 ; Armitage & Conner, 2001). Fishbein et Ajzen (2010) suggèrent que c'est peut-être pour cette raison que la plupart des chercheurs ont préféré examiner l'effet direct de la perception de contrôle sur le comportement plutôt que son rôle de modérateur dans la relation intention-comportement. En effet, en pratique, les chercheurs ont davantage investigué les effets additifs de l'intention et de la perception de contrôle sur le comportement. Selon plusieurs méta-analyses, la perception de contrôle ajouterait en moyenne 2% de variance expliquée au comportement (Albarracín et al., 2001 ; Armitage & Conner, 2001 ; Cheung & Chan, 2000). Comme le souligne Ajzen (2005), nous ne pouvons pas nous attendre à ce que la perception de contrôle soit un important prédicteur de chaque comportement. En effet, quand le contrôle volontaire est élevé, l'intention est un bon prédicteur du comportement, et inclure une mesure de la perception de contrôle n'ajoutera que peu de variance expliquée au comportement. Par contre, quand le comportement n'est pas sous contrôle volontaire complet, mesurer la perception de contrôle peut être assez intéressant et permettre d'augmenter la variance expliquée. Cette idée a d'ailleurs été soutenue dans différentes études (e.g., Madden, Ellen, & Ajzen, 1992).

Notons que selon Notani (1998), la perception de contrôle envers un comportement peut évoluer avec le temps. De ce fait, elle peut mener à de mauvaises prédictions du comportement. Cet auteur affirme également que la perception de contrôle envers un comportement dépend du niveau de familiarité qu'une personne a avec le comportement. La perception de contrôle à propos d'un comportement non familier sera relativement imprécise, car la personne ne peut pas s'appuyer sur ses expériences passées pour juger. Ainsi, la perception de contrôle serait un meilleur prédicteur du comportement quand le comportement est familier plutôt que non familier.

5.3.2 La perception de contrôle et la persévérance

Le concept de perception de contrôle comportemental tel qu'il est décrit dans la TCP nous semble réellement adapté à l'étude de la persévérance. En effet, étant donné les points communs entre la perception de contrôle comportemental et le SEP ainsi que l'abondante littérature qui affirme que le SEP est un bon prédicteur de la persévérance (e.g., Barry & Finney, 2009 ; Vuong, Brown-Welry, & Tracs, 2010 ; Wright, Jenkins-Guarnieri, & Merdock, 2012), nous pouvons affirmer que cette partie de la TCP semble cohérente avec la littérature sur la question. De plus, une étude menée dans le cadre de la TCP a montré que la perception de contrôle était un bon prédicteur de la persévérance en secondaire (Davis et al., 2002). Il semble donc pertinent de penser que cela pourrait également être le cas pour la persévérance universitaire.

6. Prédire l'intention : les attitudes, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu

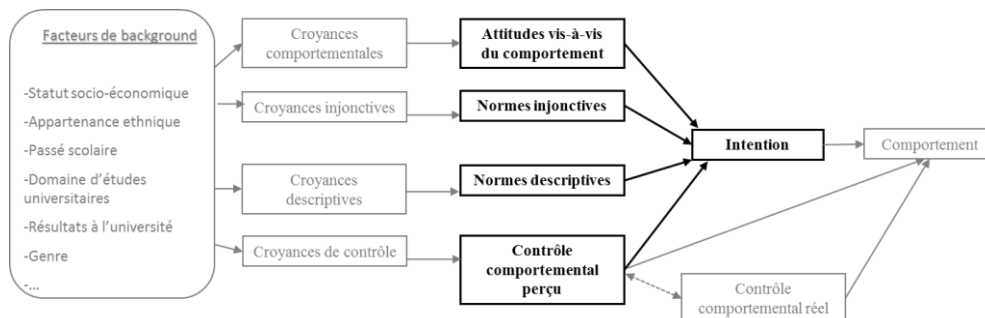


Figure 4. Récapitulatif des variables issues de la théorie du comportement planifié investiguées dans cette section

Au-delà de l'impact de l'intention et du contrôle réel et perçu sur le comportement, Fishbein et Ajzen se sont aperçus en explorant la littérature que certaines variables pouvaient jouer un rôle plus ou moins direct sur le comportement en passant notamment par l'intention. Il s'agit des attitudes, des normes et du contrôle comportemental perçu. Nous allons donc nous arrêter sur ces concepts importants dans la suite de ce chapitre.

6.1 Les attitudes

6.1.1 L'évolution du concept d'attitude dans la littérature

L'attitude est un des concepts qui a été le plus étudié en psychologie sociale. Le champ de la psychologie sociale était d'ailleurs à l'origine défini comme l'étude scientifique des attitudes, car elles étaient centrales dans la compréhension et dans l'explication du comportement (Krech, Crutchfield, & Ballachey, 1962 ; Thomas & Znaniecki, 1918 ; Watson, 1925).

La première utilisation du concept d'attitude pour expliquer un comportement social revient à Thomas et Znaniecki (1918) qui ont défini l'attitude comme un processus mental individuel qui détermine les réactions réelles et probables d'une personne. De nombreux chercheurs ont par la suite donné des définitions diverses de l'attitude. Ils ont néanmoins eu beaucoup de difficultés à se mettre d'accord sur une définition commune de ce concept. En 1935, Allport (p. 810) a alors proposé une définition qui était selon lui suffisamment large pour couvrir les différents aspects des attitudes reconnus par les différents chercheurs. D'après lui, une attitude est : « *a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related* ». Cette vision assez large des attitudes a été reprise par de nombreux chercheurs qui ont très souvent cité les écrits d'Allport dans leurs travaux.

Parallèlement à ces développements théoriques, les chercheurs se sont interrogés sur la difficulté d'opérationnaliser correctement les attitudes étant donné les définitions assez multidimensionnelles de celles-ci. Thurstone (1931), qui est le premier à avoir utilisé des méthodes psychométriques afin de mesurer les attitudes, a amené l'idée selon laquelle, pour mesurer un construit, les chercheurs devaient se restreindre à quelques continuums spécifiques sur lesquels le construit serait évalué. Selon lui, le continuum concernant la mesure de l'attitude devait reposer sur une dimension évaluative allant de positif à négatif ou de favorable à défavorable. Il a donc défini l'attitude comme les affects pour ou contre un objet psychologique. Un affect dans sa forme primitive est défini comme une appétition ou aversion. Une appétition est la forme positive de l'affect qui, dans des situations plus sophistiquées, amène à aimer l'objet psychologique, à le défendre et à le favoriser de différentes manières. L'aversion est la forme négative de l'affect et amène à détester l'objet psychologique, à le détruire, ou à avoir d'autres types de réactions à son rencontre.

Sur la base de ces différents travaux, il est communément admis qu'une attitude est une disposition à répondre favorablement ou non à une personne, un objet, un événement (e.g., Eagly & Chaiken, 1993, 2005 ; Fazio, 1990 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005 ; Petty & Cacioppo, 1986)²⁰.

²⁰ Notons toutefois que selon certains chercheurs, il existerait deux types d'attitudes : les attitudes cognitives et les attitudes affectives (e.g., Ajzen & Driver, 1991 ; Conner et al., 2000). Les aspects cognitifs des attitudes refléteraient davantage les dichotomies suivantes : bête-malin ; nocif-bénéfique... alors que les aspects affectifs feraient davantage référence aux dichotomies suivantes : plaisant-déplaisant ; ennuyeux-

6.1.2 Les attitudes dans la TCP

Dans le cadre de la TCP, Fishbein et Ajzen (1975, 2010) considèrent donc, conformément à la littérature qu'une attitude représente la quantité d'affects pour ou contre une personne, un objet, un événement (Fishbein & Ajzen, 1975). En outre, une attitude est évaluative par nature. Dans le cadre de la TCP, il s'agit donc d'une évaluation positive ou négative d'un comportement (Ajzen, 2005 ; Armitage & Conner, 2001).

Selon la TCP, les attitudes représenteraient un des prédicteurs les plus proximaux de l'intention. Cette idée a été testée à de nombreuses reprises dans la littérature dans différents domaines (e.g., les comportements alimentaires sains, la consommation de drogues, l'activité physique), mais très rarement dans le cadre de la persévérance universitaire. Les études menées ont toutefois montré que les attitudes et l'intention sont en effet liées (McMillan & Conner, 2003 ; Plotnikoff, Lubans, Trinh, & Craig, 2012 ; Povey et al., 2000). Ces résultats ont été soutenus par plusieurs méta-analyses. Armitage et Conner (2001) ont mis en évidence une corrélation moyenne de .49 ($p < .001$) entre l'attitude et l'intention. Albarracín et ses collègues (2001) ont quant à eux rapporté une corrélation de .58 ($p < .001$) entre l'attitude et l'intention. Ils ont également montré que l'attitude prédisait relativement bien l'intention ($\beta = .47, p < .01$). Enfin, Rivas et Sheeran (2003) ont obtenu des résultats très similaires. En effet, l'attitude corrélait à .58 ($p < .001$) avec l'intention. De plus, l'attitude prédisait relativement bien l'intention ($\beta = .46, p < .001$).

Malgré ces résultats encourageants, certains chercheurs se sont étonnés du fait que les attitudes ne prédisaient pas toujours bien les comportements via l'intention (Ajzen, 1988 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; Wicker, 1969). Cette faible relation entre ces deux facteurs peut en partie s'expliquer par le fait que beaucoup de recherches ont étudié l'impact de l'attitude sur un comportement alors qu'ils n'avaient pas le même niveau de généralité. Ces recherches ont ainsi omis de respecter le principe de compatibilité (Godin, Valois, Shephard, & Desharnais, 1987 ; Kothandapani, 1971 ; Terry & O'Leary, 1995). Deux personnes peuvent par exemple avoir une attitude favorable envers l'église, mais émettre des comportements différents (e.g., donner de l'argent à la paroisse, aller à la messe) qui ne sont pourtant pas incohérents avec leur attitude positive. Toutefois, nous ne pouvons pas attendre de forte relation entre une attitude générale et un comportement spécifique. Le principe de compatibilité requiert que les mesures des attitudes et du comportement incluent exactement la même action, cible, contexte et temps. Malgré ces évidences, de nombreux chercheurs restent intéressés par le possible impact des attitudes générales sur un comportement spécifique (Eagly & Chaiken, 1993). Des auteurs (Fishbein & Ajzen, 1974 ; Werner, 1978) ont en effet montré qu'une attitude globale pouvait parfois bien prédire une mesure agrégée de différents comportements liés à l'attitude générale.

intéressant... Les résultats de ces études laissent néanmoins planer le doute sur la pertinence de cette distinction. Une grande partie des chercheurs mesurent donc l'attitude en termes de cognition (bien-mal, désirable-indésirable, plaisant-déplaisant ...) et non d'affect.

6.1.3 Les attitudes et l'intention de persévérer

Le concept d'attitude tel qu'il est décrit dans la TCP nous semble adapté à l'étude de la persévérance. Tout d'abord, Bean et Metzner (1985) lui ont accordé une place importante dans leur modèle de persévérance des étudiants non traditionnels. Ensuite, la notion d'attitude partage des points communs avec la notion de valeur perçue qui joue quant à elle un rôle important dans l'explication de la persévérance (Bandura & Schunk, 1981 ; Berndt & Miller, 1990 ; Bong, 2001 ; Burrus et al., 2013 ; Eccles & Wigfield, 1995, 2002 ; Ethington, 1991 ; Feather, 1988 ; Neuville et al., 2007 ; Neuville & Frenay, 2009 ; Pajares & Kranzler, 1995 ; Pajares & Miller, 1994 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Robbins et al., 2004 ; Schunk & Ertmer, 2000 ; Wigfield & Eccles, 2000, 2002 ; Zimmerman & Bandura, 1994 ; Wright et al., 2012). Pour rappel, la valeur perçue est ce qu'un individu pense qu'une tâche peut lui apporter ou non. Cela fait donc référence aux avantages et/ou aux inconvénients d'entreprendre une action. L'attitude représente quant à elle la perception positive ou négative de s'engager dans une action. Ces deux concepts ont en commun l'idée selon laquelle un individu se lance dans une tâche s'il en perçoit des avantages ou tout au moins s'il la perçoit favorablement. Inversement, si un individu perçoit une tâche comme trop coûteuse ou trop négative, il tendra à l'éviter. La valeur perçue se distingue néanmoins de l'attitude au niveau de sa structure. Elle est en effet constituée de quatre composantes (l'importance que la personne accorde à la tâche, l'intérêt qu'elle a pour la tâche, l'utilité qu'elle y trouve, et les coûts associés à la réalisation de la tâche) ce qui n'est pas le cas de l'attitude. Néanmoins, nous observons que ces quatre composantes, même si elles ne sont pas explicitement mentionnées dans la TCP, sont assez présentes dans les items servant à mesurer les attitudes. Pour mesurer les attitudes, Fishbein et Ajzen (2010) recommandent d'utiliser la méthode des différenciateurs sémantiques. Cette méthode, mise au point par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957), consiste à évaluer un comportement donné au moyen d'une série de paires d'adjectifs opposés situés sur une échelle bipolaire à sept niveaux. Parmi les paires d'adjectifs les plus recommandées et les plus utilisées se trouvent des associations telles que « pas important – important » (qui peut être mise en parallèle avec la composante d'importance), « inutile – utile » (qui peut être mise en parallèle avec la composante d'utilité), « ennuyeux – intéressant » (qui peut être mise en parallèle avec la composante d'intérêt), « nuisible – bénéfique » (qui peut être mise en parallèle avec la composante de coût).

Ainsi, même si la valeur perçue et l'attitude se distinguent à différents niveaux, elles partagent aussi suffisamment de points communs pour que nous puissions penser qu'il n'est pas incohérent d'inclure l'attitude dans l'étude de la persévérance.

En outre, au-delà du lien déjà clairement établi dans la littérature entre la valeur et la persévérance, plusieurs études ont montré que la valeur jouait également un rôle déterminant sur l'intention de continuer ses études comme nous le postulons dans le cadre de la TCP (e.g., Karpanty, 1998). Notons cependant qu'Eccles et Wigfield (1995) ont montré que certaines composantes de la valeur prédisaient mieux l'intention que d'autres et que cela variait en fonction de l'âge. De plus, une étude menée dans le cadre de la TCP a montré que l'attitude était un bon prédicteur de la persévérance dans l'enseignement

secondaire (Davis et al., 2002). Il semble donc pertinent de penser que cela pourrait également être le cas pour la persévérance universitaire.

6.2 Les normes sociales

Malgré le rôle indéniable des attitudes, les chercheurs se sont aperçus qu'elles ne permettaient pas d'expliquer complètement le comportement (Blumer, 1969 ; Deutscher, 1966 ; Festinger, 1964 ; LaPiere, 1934) et que les gens n'agissaient d'ailleurs pas toujours conformément à leurs attitudes (Blumer, 1969 ; Deutscher, 1966 ; Festinger, 1964 ; LaPiere, 1934). Ces résultats n'ont pas surpris certains sociologues qui ont alors insisté sur l'importance du contexte social et des normes pour expliquer le comportement (DeFleur & Westie, 1958 ; Deutscher, 1966 ; LaPiere, 1934 ; Warner & DeFleur, 1969).

6.2.1 L'évolution du concept de norme dans la littérature

Il est largement reconnu que l'environnement social exerce une forte influence sur les intentions et sur les actions des gens (Berkowitz, 1972 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; McKirnan, 1980 ; Oyserman & Lee, 2008 ; Petrova et al., 2007 ; Pettit, 1993 ; Triandis, 1977). Cette influence est généralement appelée « norme sociale ». Une norme est définie comme une conception stable et partagée concernant des comportements appropriés ou inappropriés dans un contexte social donné. En effet, les normes varient beaucoup en fonction du contexte social dans lequel on se trouve, mais également en fonction des groupes sociaux que l'on fréquente (McKirnan, 1980). Ces normes guident nos attentes concernant le comportement des autres, mais elles fournissent également des règles pour notre propre comportement (McKirnan, 1980 ; Pettit, 1993). Les normes sont guidées par deux points de référence : les attentes concernant les comportements jugés appropriés et les stéréotypes concernant les comportements dits « déviants » (McKirnan, 1980). La violation des normes provoque souvent une réponse affective chez les autres (Jackson, 1969). Nous observons en effet une évaluation positive pour les comportements normatifs et une évaluation négative pour les comportements non normatifs.

Il existe différentes perspectives théoriques concernant les normes. Elles ont chacune mis l'accent sur des aspects différents du concept de norme (Fishbein & Ajzen, 2010). Les *théoriciens du choix rationnel* (Pettit, 1993) postulent que le comportement humain est généralement guidé par l'avantage économique et l'acceptation sociale. Alors que l'avantage économique peut être acheté, il en est autrement de l'acceptation sociale. Nous ne sommes acceptés par les autres que s'ils jugent que nous le méritons. Pour obtenir cette acceptation, il nous faut nous conformer aux normes présentes dans notre société sous peine d'être punis. Dans cette perspective, le rôle majeur des normes est de s'assurer que le comportement ne serve pas uniquement l'intérêt de l'individu, mais également la société de manière générale. Dans la *tradition interactionniste symbolique* (*the symbolic interactionist tradition*) (Blumer, 1969), les gens sont vus comme des êtres cherchant du sens dans leurs interactions sociales. Les normes donnent du sens en structurant la situation et les relations et en offrant des règles à propos des comportements appropriés ou inappropriés. Enfin, une troisième perspective qui est parfois vue comme étant *sociobehavioriste* définit les normes

en termes de régularités comportementales coopératives au sein d'une population d'acteurs pris dans des situations où il ne serait pas toujours dans l'intérêt immédiat de l'acteur de coopérer (Karlson, 1992). Ici, les normes sont considérées comme des règles strictes, comme des indications générales, ou simplement comme des régularités comportementales qui indiquent comment agir dans certains types de situations. Ainsi, si les gens ne suivent pas les normes communément admises, ils seront punis ou auront des sanctions. Notons que ces normes ne sont pas spécialement éthiques et bonnes.

Malgré les évidences en faveur de l'influence des normes sur le comportement, certains chercheurs ont postulé que les normes sociales n'influençaient pas le comportement à moins d'être accompagnées de sanctions (Bandura, 1977). Cependant, selon Raven (2004), la pression sociale peut exercer une influence sur le comportement en l'absence de sanctions ou de récompenses anticipées. D'après lui, l'influence des normes sociales sur le comportement peut s'expliquer par le biais de cinq types de pouvoirs qui ne sont pas tous associés à des punitions ou des récompenses. Les trois premiers pouvoirs font référence à ce que l'on appelle des *pouvoirs de positions* (pouvoir de renforcement, pouvoir coercitif, pouvoir légitime) alors que les deux derniers types de pouvoirs se rapportent aux *pouvoirs personnels* (pouvoir de référence et pouvoir de l'expert). 1) le *pouvoir de renforcement* fait référence au fait que des personnes se conforment parce que l'agent social exerçant la pression a le pouvoir d'offrir une faveur ou un avantage apprécié à une autre personne ou à un groupe d'autres personnes ; 2) le *pouvoir coercitif* fait référence au fait que l'agent social peut pénaliser ou menacer la personne pour non-compliance ; 3) le *pouvoir légitime* véhicule l'idée selon laquelle se conformer à la pression sociale peut aussi reposer sur la croyance que l'agent social a le droit de prescrire un comportement, et ce à cause de sa position hiérarchique ; 4) le *pouvoir de référence* sous-entend que la compliance peut venir du sentiment d'identification avec l'agent social. De ce fait, les gens peuvent se conformer parce qu'ils veulent être aimés par l'agent social ; 5) le *pouvoir de l'expert* repose sur l'idée selon laquelle les gens doivent se conformer à la pression sociale à cause des connaissances, de l'expertise, des habilités... de l'agent social. Ainsi, sur la base de ces cinq pouvoirs, French et Raven's (1959) affirment que seuls le pouvoir de renforcement et le pouvoir coercitif impliquent des récompenses et des sanctions.

Malgré toute la littérature existante sur le concept de normes, certains chercheurs ne lui ont accordé que peu de valeur, le considérant comme trop vague, trop général, souvent contradictoire et mal adapté aux tests empiriques (Darley & Latané, 1970 ; Krebs & Miller, 1985, Marini, 1984). Pour dépasser ces différentes limites, Cialdini et ses collègues (Cialdini, 2012 ; Cialdini, Reno, & Kallgren, 1990 ; Reno, Cialdini, & Kallgren, 1993) ont affirmé que bien que les normes sociales affectent systématiquement et fortement le comportement humain certains affinages théoriques étaient nécessaires pour s'assurer de leur influence. Selon eux, le **premier affinage** concerne la définition même du concept. En effet, le terme « norme » peut avoir plusieurs significations (Shaffer, 1983). Il se réfère à la fois à ce qui est communément fait, à ce qui est « normal » et à ce qui est communément approuvé ou désapprouvé. La distinction se situe donc entre ce qui est fait et ce qui devrait être fait. Cialdini et ses collègues (1990) ont ainsi désigné ce qui est communément fait

comme les *normes descriptives* et ce qui est communément approuvé comme les *normes injonctives*. Ils ont insisté sur l'importance de bien distinguer ces deux concepts puisqu'ils se réfèrent selon eux à des sources distinctes de la motivation humaine (Kaplan, 1989). Selon Reno et ses collègues (1993), les normes descriptives poussent à l'action en informant les gens des comportements qui sont efficaces et adaptatifs. Les normes injonctives poussent quant à elles à l'action en promettant des sanctions sociales en cas de conduites non normatives. Par ailleurs, des recherches ont soutenu cette distinction en montrant que les deux types de normes menaient à des patterns de comportements différents (Reno et al., 1993). La confusion entre ces deux concepts vient du fait que ce qui est approuvé socialement (normes injonctives) est souvent ce qui est fait (normes descriptives). En effet, si la plupart des gens réalisent un comportement donné, une personne va probablement penser que c'est un comportement qu'elle doit elle-même réaliser. Cette idée est d'autant plus vraie si les autres sont des experts concernant le comportement donné. En enregistrant ce que les autres font dans certaines situations et en les imitant, nos choix sont souvent meilleurs et plus efficaces. Le **second affinage** (Cialdini et al., 1990, 2001 ; Kallgren, Reno, & Cialdini, 2000) concerne le fait qu'une norme sociale particulière n'influencera généralement pas le comportement à moins qu'elle ne soit centrale ou saillante pour l'individu au moment du comportement. Ainsi, les normes ont un pouvoir d'influence assez important sur le comportement, mais seulement dans la mesure où elles sont pertinentes pour le comportement et sont centrales ou saillantes.

6.2.2 Les normes sociales dans la TCP

Dans le cadre de la TCP, Fishbein et Ajzen (2010) définissent les normes sociales en s'appuyant sur la littérature existante. Ils affirment ainsi que les normes renvoient aux influences ou pressions sociales que perçoit un individu à entreprendre une action (Ajzen, 2005, 1991 ; Armitage & Conner, 2001 ; Houme, 2009). Notons que Fishbein et Ajzen n'ont pas toujours distingué les normes injonctives des normes descriptives (Ajzen & Fishbein, 1980). Cependant, dans les derniers raffinements du modèle, ils y ont intégré cette différenciation (Fishbein & Ajzen, 2010).

Fishbein et Ajzen (2010) ont tenté d'analyser la distinction théorique entre les normes injonctives et descriptives en regard des cinq pouvoirs identifiés par French et Raven (1959). Ils relèvent que les cinq sources de pouvoir de French et Raven's sont pertinentes pour expliquer l'influence des normes injonctives alors que seuls le pouvoir de l'expert et celui du référent sont utiles pour expliquer l'influence des normes descriptives. En effet, les gens peuvent être motivés à faire ce qu'ils pensent que l'agent social attend qu'ils fassent parce que l'agent social a le pouvoir de les récompenser ou de les punir, parce qu'il a le pouvoir de le demander, parce qu'il est un expert ou parce que la personne veut être aimée par l'agent social. Le pouvoir de position implique que l'agent social attende un type de comportement particulier, ce qui implique des normes injonctives. Par contre, observer que les autres réalisent ou non un comportement n'implique pas nécessairement que l'agent social ait le pouvoir de punir ou de récompenser ou qu'il puisse légitimement attendre que l'on accomplisse tel ou tel comportement. Les pouvoirs personnels peuvent aussi servir de base pour comprendre les normes descriptives. En effet, les gens peuvent calquer leur

comportement sur celui des autres parce qu'ils voient les autres comme des experts ou parce qu'ils veulent être comme eux.

La distinction entre normes injonctives et descriptives, en plus d'avoir un sens théorique, a été appuyée empiriquement. Cependant, étant donné la récence avec laquelle les normes descriptives ont été intégrées à la TCP, il existe davantage d'études concernant l'influence des normes injonctives sur l'intention. Ces recherches, qui ont été menées dans différents domaines (e.g., les comportements alimentaires sains, la consommation de drogues, l'activité physique, la persévérance en secondaire et à l'université, l'activité physique) ont montré que les normes injonctives étaient corrélées à l'intention et prédisaient significativement l'intention (Davis et al., 2002 ; Koslowsky, 1993 ; Plotnikoff et al., 2012). Plusieurs méta-analyses ont confirmé cette idée. Armitage et Conner (2001) ont par exemple mis en évidence une corrélation de .34 ($p < .001$) entre les normes injonctives et l'intention. Albarracín et ses collègues (2001) ont, quant à eux, pointé une corrélation du même ordre de grandeur (.39). Ils ont également montré que les normes injonctives prédisaient relativement bien l'intention ($\beta = .21, p < .01$).

Les quelques recherches qui ont pris en compte les normes descriptives ont également montré qu'elles contribuaient à la prédiction de l'intention indépendamment des normes injonctives (De Vries, Backbier, Kok, & Dijkstra, 1995 ; McMillan & Conner, 2003). Ces résultats ont été confirmés par Rivas et Sheeran (2003) qui ont mené une méta-analyse et ont montré que les normes descriptives et injonctives corrôlaient chacune significativement avec l'intention (respectivement $r = .46$ et $r = .44$) et qu'elles prédisaient chacune significativement l'intention (respectivement $\beta = .24, p < .001$ et $\beta = .16, p < .001$). De plus, dans cette méta-analyse la variance expliquée de l'intention était de 39% quand les attitudes, les normes injonctives et la perception de contrôle étaient prises en compte et elle passait à 44% quand une mesure des normes descriptives était incluse dans le modèle. Dans leur étude concernant l'utilisation de drogue chez les étudiants, McMillan et Conner (2003) ont quant à eux montré que les normes injonctives et descriptives prédisaient chacune significativement l'intention de consommer ces drogues. Cependant, les normes descriptives étaient de meilleurs prédicteurs ($\beta = .22$ à $.41, p < .001$) de l'intention que les normes injonctives ($\beta = .09$ à $.21, p < .05$ à $p < .001$). Contrairement aux autres études, Povey et ses collègues (2000) ont rapporté que les normes descriptives ne prédisaient pas l'intention ($\beta = -.09, ns.$) à l'inverse des normes injonctives ($\beta = .12, p < .05$). Soulignons que peu d'études ont tenté de combiner les normes descriptives et injonctives en une mesure unique représentant la pression normative globale. Cependant, les études qui l'ont fait ont montré que la mesure globale prédisait mieux l'intention que chacune des composantes prises séparément (Rhodes & Courneya, 2003).

Notons qu'en plus d'avoir un effet direct sur les intentions, les normes descriptives semblent exercer des effets sur d'autres variables du modèle. En effet, voir les autres accomplir un comportement nous indique si ce comportement est puni ou récompensé par les autres et nous donne des informations sur les conséquences de ce comportement. De ce

fait, notre attitude envers ce comportement sera influencée²¹. De plus, nous allons pouvoir inférer si ce comportement est prescrit ou proscrit (liens avec les normes injonctives). Enfin, nous pouvons observer si certaines ressources sont nécessaires et si certains obstacles doivent être surmontés pour accomplir le comportement (liens avec la perception de contrôle) (Fishbein & Ajzen, 2010). L'influence des normes descriptives sur ces différentes variables pourrait s'expliquer par l'apprentissage vicariant qui semble sous-jacent à ces normes. Il s'agit d'un type d'apprentissage qui se fait en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux (Bandura, 2010). L'apprentissage vicariant permet de faciliter l'expérience future de l'individu et l'incite à s'y investir si les conséquences observées sont positives. Le fait de pouvoir apprendre par observation rend les individus capables d'acquérir des comportements ou des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs.

6.2.3 Les normes et l'intention de persévérer

Les normes et la pression sociale qui en découle ont à notre connaissance rarement été prises en compte dans la littérature sur la persévérance. Dans leur modèle, Bean et Eaton (2000, 2001) évoquent néanmoins le rôle des croyances normatives sur la persévérance. Ces croyances normatives semblent se rapprocher des normes injonctives puisqu'elles se mesurent via des items du type : « Les personnes les plus importantes pour moi pensent-elles que persévérer dans mes études est une bonne idée ? » Or, c'est précisément via ce genre d'items que se mesurent les normes injonctives dans le cadre de la TCP (Fishbein & Ajzen, 2010). Les croyances normatives ne sont néanmoins pas centrales dans le modèle de Bean et Eaton et, bien qu'elles y soient théoriquement présentes, les auteurs ne les mesurent pas systématiquement et n'en disent presque rien. Le même constat peut être fait concernant le modèle de l'expectancy-value (Wigfield & Eccles, 2000) au sein duquel les notions de croyances concernant les attentes des référents et de croyances concernant les comportements des référents sont présentes. Ces deux concepts peuvent clairement être rapprochés des concepts de normes injonctives et descriptives. Cependant, même si ces deux notions sont évoquées dans cette théorie, elles n'ont, à notre connaissance, pas été testées dans la littérature en lien avec la persévérance universitaire.

Ainsi, bien que le rôle des normes semble théoriquement reconnu dans la littérature sur la persévérance, leur rôle n'a été que très peu testé empiriquement. Notons toutefois qu'une étude menée dans le cadre de la TCP a montré que les normes injonctives étaient de bons prédicteurs de la persévérance dans l'enseignement secondaire (Davis et al., 2002). Il semble donc pertinent de penser que cela pourrait également être le cas pour la persévérance universitaire.

²¹ Cela peut d'ailleurs expliquer pourquoi les attitudes des gens sont parfois incohérentes avec leurs comportements (Warner & DeFleur, 1969). En effet, une personne peut avoir une attitude favorable envers un comportement, mais observer que son entourage ne semble pas valoriser ce comportement. De ce fait, elle pourrait ne pas agir en cohérence avec son attitude.

6.3 La perception de contrôle comportemental

6.3.1 La perception de contrôle comportemental dans la TCP

Outre les attitudes et les normes, certains chercheurs ont affirmé que d'autres facteurs pouvaient être liés au comportement (Fishbein & Ajzen, 1975 ; Gollwitzer, 1993 ; Triandis, 1977 ; Wicker, 1969). C'est ainsi que la notion de contrôle est apparue comme importante. En effet, pour mettre en œuvre un comportement, il est nécessaire d'avoir un maximum de contrôle sur la réalisation de celui-ci (ressources personnelles ou extérieures). Il est donc important de prendre en compte le contrôle que la personne a sur la réalisation d'un comportement pour être capable d'estimer au mieux si le comportement a des chances d'être réalisé ou non.

La perception de contrôle comportemental a été définie et décrite plus haut. Nous ne reviendrons donc pas sur ce point ici. Nous allons directement nous pencher sur le lien postulé entre la perception de contrôle et l'intention.

Selon la TCP, plus la perception de contrôle est élevée, plus l'intention d'effectuer le comportement est forte²². Dans ce sens, plusieurs études ont montré que la perception de contrôle était liée à l'intention comportementale. À titre d'exemple, dans leur étude sur la consommation de drogues, McMillan et Conner (2003) ont relevé des corrélations allant de .39 à .72 ($p < .001$)²³ entre la perception de contrôle et l'intention. De plus, ils ont montré que la perception de contrôle était un prédicteur plus ou moins important de l'intention ($\beta = .12, p < .01$ à $\beta = .42, p < .001$)²⁴. D'autres chercheurs ont rapporté des résultats similaires dans d'autres domaines (e.g., les comportements alimentaires sains, la persévérance en secondaire, l'activité physique) (Davis et al., 2002 ; McMillan & Conner, 2003 ; Plotnikoff et al., 2012 ; Povey et al., 2000). Ces résultats ont été soutenus par plusieurs méta-analyses. En effet, Ravis et Sheeran (2003) ont par exemple montré que la perception de contrôle corrélait à .21 ($p < .001$) avec l'intention et qu'elle expliquait l'intention de manière significative ($\beta = .12, p < .001$). Armitage et Conner (2001) ont, quant à eux, mis en avant une corrélation moyenne de .43 ($p < .001$) entre la perception de contrôle et l'intention. Enfin, Albarracin et ses collègues (2001) ont rapporté une corrélation du même ordre de grandeur ($r = .45$). Ils ont également montré que la perception de contrôle avait une influence modérée sur l'intention ($\beta = .20, p < .01$).

6.3.2 La perception de contrôle et l'intention de persévérer

Le concept de perception de contrôle comportemental tel qu'il est décrit dans la TCP nous semble réellement adapté à l'étude de la persévérance. En effet, comme dit

²² Une personne qui pense ne pas avoir de contrôle sur la réalisation d'un comportement ne parviendra pas à former une intention comportementale forte, et ce, même si elle a une attitude positive envers le comportement et si elle ressent une forte pression sociale à réaliser ce comportement. Cependant, ce n'est pas parce qu'une personne se sent capable d'effectuer un comportement qu'elle aura l'intention de le faire (Fishbein & Ajzen, 2010).

²³ La corrélation variait en fonction du type de drogue consommé.

²⁴ La valeur β variait en fonction du type de drogue consommé.

précédemment, étant donné les points communs entre la perception de contrôle comportemental et le SEP ainsi que l'abondante littérature qui affirme que le SEP est un bon prédicteur de l'intention de persévérer (Baker-Eveleth & Stone 2008 ; Lin & Chiou, 2010 ; Manstead & Parker 1995 ; Terry & O'Leary 1995 ; Tolma, Reininger, Evans, & Ureda, 2006 ; Zebracki & Drotar, 2004), nous pouvons affirmer que cette partie de la TCP semble cohérente avec la littérature sur la question. Plusieurs recherches ont en effet mis en exergue qu'un SEP élevé renforçait l'intention de persévérer (Schmitz et al., 2010 ; Torres & Solberg, 2001). De plus, une étude menée dans le cadre de la TCP a montré que la perception de contrôle était un bon prédicteur de la persévérance dans l'enseignement secondaire (Davis et al., 2002). Il semble donc pertinent de penser que cela pourrait également être le cas pour la persévérance universitaire.

7. Prédire les attitudes, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu : les croyances

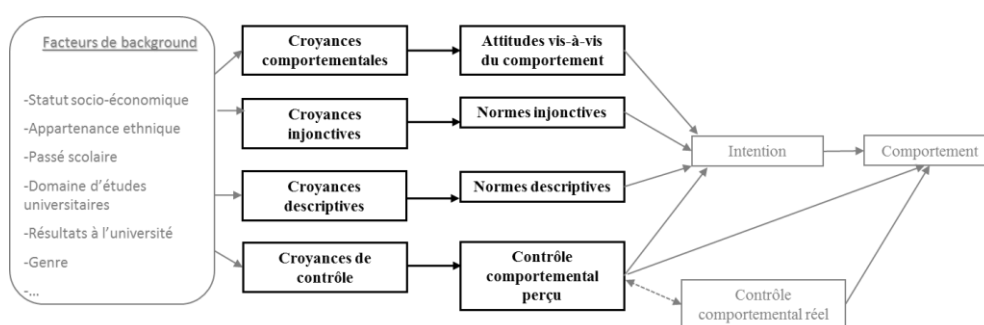


Figure 5. Récapitulatif des variables issues de la théorie du comportement planifié investiguées dans cette section

Comme nous l'avons montré jusqu'à présent, les différents éléments identifiés dans la littérature sur le comportement soutiennent clairement la TCP. Néanmoins, Fishbein et Ajzen ont voulu aller plus loin et se sont interrogés sur l'origine des attitudes, des normes et de la perception de contrôle comportemental. Ils ont ainsi émis l'idée selon laquelle les croyances développées par une personne joueraient un rôle dans le développement de ses attitudes, normes et perception de contrôle. Nous allons donc nous arrêter sur ces croyances dans la suite de ce chapitre.

7.1 L'évolution du concept de croyances dans la littérature

L'influence qu'ont les croyances sur nos comportements a suscité de nombreuses recherches depuis plusieurs années (e.g., Ajzen & Fishbein, 2000 ; Cronkhite, 1969 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Thurstone, 1931). Dans la littérature, une croyance est définie comme la probabilité subjective d'une relation entre l'objet de la croyance et un objet, une valeur, un

concept ou un attribut quelconque (Fishbein et Ajzen, 2010). Cette définition implique la création d'un lien entre au moins deux aspects du monde d'un individu (Allport, 1954). Ainsi, nous formons des croyances à propos d'un objet en associant à cet objet différentes caractéristiques, qualités et attributs. Une croyance est donc le résultat d'une association entre le comportement et une de ses caractéristiques. Un étudiant pourrait, par exemple, croire que terminer ses études lui garantira de trouver un emploi. Cet étudiant associe donc l'idée de « terminer ses études » à celle d'« emploi ».

Une croyance peut se former de différentes manières (Ajzen, 2005 ; Bruner, 1957). Elle peut se former par observation directe : elle peut par exemple se fonder sur des expériences passées (e.g., un étudiant qui lorsqu'il a rencontré des difficultés a réussi à s'accrocher à ses études). Une croyance peut également se former de manière indirecte en recevant des informations provenant d'une source extérieure (e.g., TV, radio, Internet, journaux, livres, amis, collègues, famille) (e.g., un étudiant apprend dans les médias que le taux d'abandon à l'université est assez élevé). Enfin, elle peut se former par inférence (e.g., un étudiant qui constate qu'après avoir fait du sport, il est plus concentré et plus motivé pour étudier pourrait inférer que faire du sport lui permettra de réussir son année).

Au cours de notre vie, nous formons une multitude de croyances. Cependant, seules certaines d'entre elles auront une influence sur le comportement. Il s'agit des croyances les plus saillantes, c'est-à-dire les croyances les plus accessibles en mémoire, celles qui viennent directement à l'esprit lorsque la personne pense à l'objet. Ces croyances sont formées automatiquement et activées spontanément (Ajzen, 2005 ; Allport, 1954). En effet, lorsque l'on demande à quelqu'un son attitude sur la peine de mort, il n'a pas besoin de passer en revue ses croyances à ce propos pour pouvoir exprimer son opinion. C'est seulement quand il acquiert de nouvelles informations ou quand il traite une question qu'il n'avait pas prise en compte avant, qu'il aura besoin de s'engager dans une revue de ses croyances les plus pertinentes. Notons toutefois que certains facteurs contextuels ou certains états affectifs peuvent avoir un impact sur l'accessibilité en mémoire de certaines croyances à un moment donné dans le temps (Eitam & Higgins, 2010)²⁵.

Certaines croyances perdurent à travers le temps alors que d'autres sont oubliées et que de nouvelles se forment (Allport, 1954). Les croyances à propos d'institutions telles que l'église, la démocratie ou les croyances à propos de groupes nationaux ou raciaux tendent à être relativement stables. Par contre, les croyances à propos des conséquences d'un comportement ou les croyances à propos d'une personne peuvent varier de manière significative (Ajzen, 2005).

Il est important de noter que les croyances peuvent être biaisées par une série de processus cognitifs et motivationnels et qu'elles peuvent avoir été fondées sur la base d'informations invalides et sélectives ou ne pas correspondre à la réalité (Allport, 1954 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Fishbein & Ajzen, 1975). De ce fait, elles ne sont pas

²⁵ L'humeur va par exemple influencer la manière dont on évalue un événement (Schaller & Cialdini, 1990). De plus, les états affectifs vont avoir une incidence sur l'accessibilité des croyances en mémoire (e.g. McKee, Wall, Hinson, Goldstein, & Bissonnette, 2003).

nécessairement vraies, elles peuvent être inexactes, biaisées ou même irrationnelles (Nisbett & Ross, 1980). Cependant, les gens ont tendance à les tenir pour vraies et à agir conformément à celles-ci (Ajzen, 2005 ; Ross & Ward, 1996).

Les croyances peuvent être de différents types et avoir des objets différents. Dans la suite de ce chapitre, nous allons nous focaliser sur les quatre catégories de croyances mises en évidence dans la TCP. Il s'agit des croyances comportementales, des croyances injonctives, des croyances descriptives et des croyances de contrôle qui prédisent respectivement l'attitude, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu.

7.2 Les croyances dans la TCP

7.2.1 Les croyances comportementales

Les croyances comportementales et les attitudes

L'attitude envers un comportement résulte des croyances comportementales les plus saillantes. Les croyances comportementales concernent la représentation vécue ou anticipée des avantages et des inconvénients associés à la réalisation d'un comportement. Chaque croyance lie le comportement à une conséquence. Puisque les conséquences associées au comportement sont positivement ou négativement valorisées, nous acquérons automatiquement et simultanément une attitude envers le comportement (Ajzen, 1991, 2005 ; Fishbein & Ajzen, 2010).

L'attitude est donc déterminée par l'évaluation que la personne fait des conséquences associées au comportement (c'est-à-dire la valeur subjective associée à la conséquence) et par la force de cette association (c'est-à-dire la probabilité subjective que le comportement produise la conséquence) (Ajzen, 2005). Cette idée repose sur un modèle de l'expectancy-value (Carlson, 1956 ; Fishbein, 1967 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; Rosenberg, 1956) qui postule que l'évaluation qu'une personne fait d'un attribut contribue à son attitude proportionnellement à la force de l'association conséquence-comportement (Fishbein & Ajzen, 1975). Le processus d'intégration est décrit par l'équation ci-dessous dans laquelle « A » représente l'attitude envers le comportement, « c_i » la croyance selon laquelle le comportement mènera à la conséquence « i » (= la force de la croyance) et « e_i » l'évaluation de la conséquence « i ».

$$\hat{A} = \sum c_i e_i$$

Ainsi, selon ce modèle, en multipliant la force de chaque croyance par l'évaluation des conséquences correspondante, et en sommant les produits obtenus, nous obtenons une estimation de l'attitude de la personne envers le comportement. Cette estimation est basée sur les croyances les plus saillantes de la personne concernant le comportement.

Précisons que l'attitude d'une personne envers un comportement est basée sur un ensemble de croyances considérées comme un tout et pas nécessairement sur une croyance spécifique (Fishbein & Ajzen, 1975). L'attitude d'une personne à un moment donné peut être déterminée par cinq à neuf croyances saillantes. Avec plus de temps et de motivation, une personne peut néanmoins rendre accessibles des croyances supplémentaires liées à l'objet qui pourront aussi influencer l'attitude. Il est important de souligner que l'attitude ne se construit pas forcément de manière délibérée et consciente. En effet, elle peut émerger automatiquement et spontanément alors que la croyance sur l'objet a été formée²⁶. Cette attitude est censée être directement disponible quand la personne est confrontée à l'objet. Il s'agit donc d'un processus on-line de formation des attitudes (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Fishbein & Ajzen, 2010). Notons également qu'une attitude est susceptible de changer quand des événements se produisent ou quand de nouvelles informations sont disponibles (Fishbein & Ajzen, 2010). Sa propension à changer dépendra aussi du degré d'ambivalence de l'attitude. En effet, les attitudes ambivalentes ont davantage tendance à changer avec le temps, sont moins résistantes à la persuasion, et sont moins enclines à influencer et à guider le comportement (Armitage & Conner, 2000).

Plusieurs études ont montré qu'il existait une relation entre les croyances comportementales, appelées également mesures indirectes des attitudes, et les attitudes, appelées également mesure directe (Budd, North, & Spencer, 1984 ; Davis et al., 2002). À titre d'exemple, Davis et ses collègues (2002) dont l'étude portait sur le décrochage scolaire en secondaire ont montré que la corrélation entre les mesures directes et indirectes des attitudes était de .40 ($p < .01$). Ces résultats ont été confirmés par plusieurs méta-analyses. Armitage et Conner (2001) rapportent une corrélation de .50 ($p < .001$). C'est également le cas de van den Putte (1993). Albarracin et ses collègues (2001) ont quant à eux mis en évidence une corrélation de .56. Ces auteurs ont également montré que les croyances comportementales prédisaient relativement bien les attitudes ($\beta = .67, p < .01$).

Les croyances comportementales et la persévérance

Les croyances comportementales sont théoriquement liées aux attitudes puisqu'elles en sont à l'origine et qu'elles ont le même objet. Elles permettent aux attitudes de se former. Nous pouvons donc penser que, tout comme les attitudes elles pourraient avoir un rôle à jouer dans le processus de persévérance. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, les attitudes semblent avoir de nombreuses similitudes avec la notion de valeur, qui est très souvent associée à la persévérance dans la littérature. Comprendre l'origine des attitudes pourrait dès lors nous permettre de comprendre de façon plus fine la persévérance.

7.2.2 Les croyances normatives pour prédire les normes injonctives et descriptives

La perception des normes sociales résulte de croyances injonctives et de croyances descriptives que nous allons distinctement décrire dans la suite de ce chapitre.

²⁶ Nous reviendrons sur cette notion d'automatisme dans le chapitre suivant.

Les croyances injonctives et les normes injonctives

Les *croyances injonctives* touchent à la perception qu'a un individu concernant la probabilité subjective qu'un référent prescrive ou proscrive l'accomplissement d'un comportement (Fishbein & Ajzen, 2010 ; Houme, 2010). L'influence exercée par un référent varie en fonction du comportement cible. Seuls les référents les plus saillants pour un comportement donné auront une influence sur les normes injonctives de la personne. Cependant, connaître les croyances d'une personne à propos des prescriptions des référents les plus saillants n'est pas suffisant pour prédire les normes injonctives. En effet, il faut également savoir s'il importe à cette personne de faire ce que les autres attendent d'elle. Un individu peut être conscient des attentes de son entourage, mais n'en avoir que faire. De ce fait, les attentes de ses proches n'affecteront pas son comportement. Inversement, un individu peut être conscient des attentes de ses proches et avoir envie de se plier à celles-ci. De ce fait, les attentes de ses proches affecteront son comportement. Ainsi, en plus d'évaluer la force des croyances injonctives d'une personne (c'est-à-dire la probabilité subjective que la croyance soit présente chez cette personne), il est important de prendre en compte sa motivation à se plier aux attentes des référents les plus importants pour elle. En évaluant la motivation à se plier aux attentes des autres, nous nous assurons donc que les référents importants auront proportionnellement plus de poids dans la prédiction des normes injonctives (Fishbein & Ajzen, 2010).

Tout comme pour les attitudes, nous pouvons représenter la perception des normes injonctives sous forme d'équation. « NI » représente les normes injonctives, « fi » représente la force de la croyance injonctive concernant le référent « i », « mi » représente la motivation à se plier au référent « i ».

$$NI = \sum f_i m_i$$

Ainsi, selon ce modèle, en multipliant la force de chaque croyance injonctive par la motivation à se conformer correspondante et en sommant le produit obtenu, nous obtenons une estimation des normes injonctives de la personne. Cette estimation est basée sur les croyances les plus saillantes de la personne.

Plusieurs études ont montré que les croyances injonctives, appelées également mesures indirectes, sont liées aux normes injonctives, appelées également mesures directes (Davis et al., 2002). Ces résultats ont été confirmés par quelques méta-analyses dont celle d'Armitage et Conner (2001) qui ont par exemple montré que la corrélation entre les mesures directes et indirectes des normes injonctives était en moyenne de .50 ($p < .001$). Albarracín et ses collègues (2001) ont quant à eux rapporté une corrélation moyenne de .46. Ils ont également montré que la mesure indirecte des normes prédisait relativement bien la mesure directe ($\beta = .55, p < .01$).

Même si plusieurs études ont montré que l'effet combiné de la force des croyances injonctives et de la motivation à se conformer aux attentes des autres corrélait souvent significativement avec les normes injonctives, certains chercheurs ont remis en question le

rôle joué par la motivation à se plier aux attentes des autres. En effet, des recherches ont montré que la motivation à se plier à ce que les autres pensent ne prédisait pas si bien les normes injonctives (Montaño, Thompson, Taylor, & Mahloch, 1997 ; Sayeed, Fishbein, Hornik, Cappella, & Ahern, 2005). Fishbein et ses collègues (2011) ont par exemple montré que les normes injonctives corrôlaient aussi bien avec la force des croyances injonctives seules ($r = .50$) que combinées avec la motivation à se conformer ($r = .48$). Dans le même ordre d'idées, Budd et ses collègues (1984) ont mis en évidence que les normes injonctives concernant le port de la ceinture de sécurité étaient aussi bien prédites par la force des croyances normatives injonctives avec ($r = .40, p < .01$; $r = .78, p < .001^{27}$) ou sans ($r = .67, p < .001$ et $.81, p < .001^{28}$) la pondération de la motivation à se conformer. Dans ces études, prendre en compte la motivation à se plier aux attentes des autres n'ajoutait pas grand-chose à la prédiction des normes injonctives. Budd et ses collègues (1984) ont expliqué ces différences de résultats par le fait que la plupart du temps, les chercheurs posent des questions à propos des référents sociaux les plus saillants. Or, il est probable que les participants veuillent agir conformément aux attentes de ces référents puisqu'ils sont importants à leurs yeux. Cette sélection amène donc un biais puisque les chercheurs n'ont pas sélectionné une large gamme de référents, mais uniquement les référents les plus importants. Il est donc indispensable d'identifier qui sont les référents les plus influents en termes de persévérance chez les étudiants en première année à l'université.

Nous tenons à souligner que la distinction conceptuelle que Fishbein et Ajzen font entre les croyances injonctives et les normes injonctives n'est pas complètement convaincante. Pour rappel, les normes injonctives représentent la perception qu'a un individu, de ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire alors que les croyances injonctives représentent les croyances concernant la probabilité subjective qu'un référent spécifique prescrive ou proscrive l'accomplissement d'un comportement. Les croyances injonctives sont donc fort similaires aux normes injonctives, mis à part qu'elles incluent des référents spécifiques plutôt que généraux (Fishbein & Ajzen, 2010). Au niveau de la mesure proposée par les auteurs, le recouvrement entre les deux concepts reste aussi assez important. Les normes injonctives sont mesurées via des items de type : « Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études » alors que les croyances injonctives sont mesurées via des items de type « Mon père pense que je devrais persévérer même si je rencontre des difficultés » et « Je tiens à faire ce que mon père pense que je devrais faire ». Les items censés mesurer les croyances ne sont clairement pas à un niveau beaucoup plus méta que les items évaluant les normes. Seule la question relative à la motivation à se conformer à ce que les autres attendent donne une information supplémentaire et plus méta. Il serait donc important de davantage creuser cette question de la distinction conceptuelle entre croyances et normes.

²⁷ La corrélation variait en fonction de la longueur du trajet en voiture.

²⁸ La corrélation variait en fonction de la longueur du trajet en voiture.

Les croyances descriptives et les normes descriptives

Les *croyances descriptives* concernent quant à elles la perception qu'a un individu concernant la probabilité subjective qu'un référent ait ou n'ait pas accompli un comportement donné (Fishbein & Ajzen, 2010 ; Houme, 2009). Cependant, connaître les croyances descriptives d'une personne n'est pas suffisant pour prédire les normes descriptives. En effet, un individu peut savoir que certains de ses proches ont réalisé un comportement donné, mais ne pas avoir envie de faire de même. De ce fait, le comportement de ses proches n'affectera pas son propre comportement. Selon Fishbein et Ajzen (2010), c'est le degré d'identification d'une personne envers ses référents qui pourrait la pousser à vouloir accomplir ce même comportement. Ainsi, en plus d'évaluer la force des croyances descriptives d'une personne (c'est-à-dire la probabilité subjective que la croyance soit présente chez une personne), il est important de prendre en compte son degré d'identification aux référents.

Dans l'équation ci-dessous « ND » représente les normes descriptives, « fi » représente la force des croyances descriptives concernant le référent « i », et « ii » représente le degré d'identification au référent « i ».

$$ND = \sum f_i i_i$$

Ainsi, selon ce modèle, en multipliant la force de chaque croyance descriptive concernant un référent par le degré d'identification à ce référent et en sommant le produit obtenu, nous obtenons une estimation des normes descriptives de la personne. Cette estimation est basée sur les croyances les plus saillantes de la personne.

L'ajout des normes descriptives et de leurs déterminants (force des croyances descriptives et degré d'identification) à la TCP est assez récent. De ce fait, selon Fishbein et Ajzen (2010), aucune recherche n'a encore testé complètement cette relation dans le cadre de leur modèle. Cependant, certaines études se sont intéressées au lien plus spécifique entre les normes descriptives et la force des croyances descriptives (sans tenir compte du degré d'identification). Ainsi, Fishbein et ses collègues (2011) ont par exemple montré que les normes descriptives sont corrélées à la force des croyances descriptives ($r = .52$). De plus, un support indirect à cette relation peut être trouvé dans les études qui ont utilisé des mesures d'identité de groupe comme modérateur de la relation entre les croyances normatives descriptives et les intentions comportementales ou le comportement réel (Rimal & Real, 2003, 2005).

Nous tenons à souligner que la distinction conceptuelle que Fishbein et Ajzen font entre les croyances descriptives et les normes descriptives n'est pas complètement convaincante. En effet, les mêmes constats peuvent être tirés que ceux faits précédemment pour les normes injonctives et les croyances injonctives. Pour rappel, les normes descriptives représentent la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli alors que les croyances descriptives représentent les croyances concernant la probabilité subjective qu'un référent spécifique ait ou n'ait pas accompli un

comportement donné (Fishbein & Ajzen, 2010). Les croyances descriptives sont donc fort similaires aux normes descriptives. Tout comme pour les normes et les croyances injonctives, la mesure proposée pour ces deux concepts est assez proche et ne permet donc pas de les distinguer clairement. Les normes descriptives sont mesurées via des items de type : « Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches ont continué leurs études » alors que les croyances descriptives sont mesurées via des items de type « Mon père a persévéré durant ses études même quand il a rencontré des difficultés » et « Je tiens à faire comme mon père ». Il serait donc important de davantage creuser cette question de la distinction conceptuelle entre croyances et normes.

Les croyances normatives et la persévérance

Les croyances injonctives et descriptives sont théoriquement liées aux normes injonctives et descriptives puisqu'elles en sont à l'origine et qu'elles ont le même objet. Elles permettent aux normes de se former. Nous pouvons donc penser que, tout comme les normes elles pourraient avoir un rôle à jouer sur la persévérance de l'étudiant. Or, comme nous l'avons expliqué plus haut, même si les normes ont, à notre connaissance, rarement été prises en compte dans la littérature sur la persévérance, elles ont néanmoins été évoquées par certains auteurs, ce qui souligne le rôle qu'elles pourraient jouer dans le cadre de la persévérance (Bean & Eaton, 2000, 2001 ; Wigfield & Eccles, 2000). Comprendre l'origine des normes pourrait dès lors nous permettre de comprendre de façon plus fine la persévérance. Notons toutefois qu'aucune étude n'a, à notre connaissance, été menée à ce sujet dans la littérature sur la persévérance.

7.2.3 Les croyances de contrôle

Les croyances de contrôle et la perception de contrôle comportemental

La perception de contrôle résulte d'un ensemble de croyances de contrôle. Les croyances de contrôle sont des croyances concernant la présence ou l'absence de facteurs qui facilitent ou gênent la réalisation d'un comportement (Fishbein & Ajzen, 2010). En effet, si une personne pense que les obstacles présents sont suffisamment nombreux et puissants pour entraver la réalisation d'un comportement donné, sa perception de contrôle sera faible. Inversement, si la personne évalue les éléments facilitateurs comme assez puissants et nombreux que pour favoriser la réalisation du comportement, sa perception de contrôle sera élevée.

Tout comme pour les attitudes et les normes subjectives, nous pouvons représenter le contrôle comportemental perçu sous forme d'équation. Dans l'équation ci-dessous « CCP » représente la perception de contrôle comportemental, « ci » représente la croyance selon laquelle le facteur « i » sera présent (= la force de la croyance), « pi » représente le pouvoir qu'a le facteur « i » à faciliter ou à empêcher le comportement.

$$CCP = \sum f_i p_i$$

Ainsi, selon ce modèle, en multipliant la force de chaque croyance de contrôle par le pouvoir de ces croyances et en sommant le produit obtenu, nous obtenons une estimation de la perception de contrôle de la personne. Cette estimation est basée sur les croyances les plus saillantes de la personne.

D'après plusieurs études, les croyances de contrôle, également appelées mesures indirectes de la perception de contrôle, seraient corrélées avec la perception de contrôle, également appelée mesure directe. Dans une analyse de 16 de leurs études, Gagné et Godin (2000) ont en effet montré que ces deux concepts corrôlaient significativement entre eux. La méta-analyse de Armitage et Conner (2001) confirme également ces résultats ($r = .52, p < .001$). Notons toutefois que dans le cadre d'une étude sur le décrochage scolaire en secondaire, Davis et ses collègues (2002) ne sont quant à eux pas parvenus à mettre cette relation en évidence. En effet, dans leur recherche, la corrélation entre la mesure directe et la mesure indirecte du contrôle n'était pas significative ($r = .03, ns.$).

Les croyances de contrôle et la persévérance

Les croyances de contrôle sont théoriquement liées à la perception de contrôle puisqu'elles en sont à l'origine et qu'elles ont le même objet. Nous pouvons donc penser que, tout comme la perception de contrôle elles pourraient avoir un rôle à jouer dans le processus de persévérance. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, la perception de contrôle et plus particulièrement le SEP avec qui elle partage de nombreuses similitudes est très souvent associé à la persévérance dans la littérature. Comprendre l'origine de la perception de contrôle pourrait donc nous permettre de comprendre de façon plus fine la persévérance.

8. Prédire les croyances : les facteurs de background

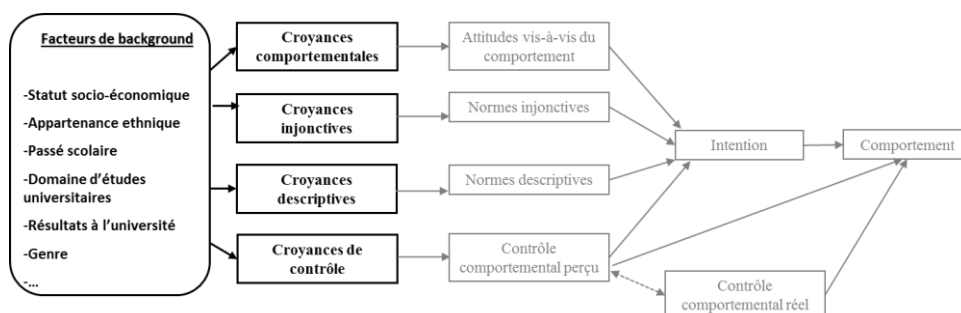


Figure 6. Récapitulatif des variables issues de la théorie du comportement planifié investiguées dans cette section

Nous venons de montrer que les attitudes, les normes sociales et la perception de contrôle sont sous-tendues par une série de croyances. Selon Ajzen (2005) et Fishbein et Ajzen (2010), ces croyances ne sont pas innées, mais acquises au fil des rencontres et des expériences. Elles sont influencées par les caractéristiques personnelles (e.g., personnalité,

tempérament, intelligence, valeur), sociales, culturelles (e.g., origine ethnique, religion, éducation) et par l'exposition aux médias et à d'autres sources d'informations. Elles sont donc déterminées par une série de facteurs de background et trouvent leur origine dans une grande variété de sources. Le nombre de facteurs de background est illimité. Il est donc important de sélectionner les facteurs qui paraissent les plus pertinents pour expliquer les différences interindividuelles en termes de croyances concernant le comportement cible. Pour ce faire, Fishbein et Ajzen conseillent de s'appuyer sur des théories qui guideront le choix en fonction du comportement étudié. Dans le cadre de la persévérance universitaire, et en nous appuyant sur les recherches mises en évidence dans le chapitre 1, le genre, le statut socio-économique, l'origine ethnique et le passé scolaire²⁹ semblent être les facteurs de background les plus appropriés à l'étude de la persévérance. Nous renvoyons le lecteur au chapitre 1 pour un approfondissement du rôle de ces facteurs dans le cadre de la persévérance universitaire.

Malgré l'importance que ces facteurs semblent avoir sur les croyances, Ajzen (2005) affirme qu'ils n'ont pas systématiquement et nécessairement d'impact direct sur les croyances. En effet, malgré l'ambition théorique de la TCP de placer les facteurs de background comme étant les déterminants les plus distaux du comportement, peu de recherches les ont étudiés de la sorte. De plus, les études qui l'ont fait se sont pour la majorité aperçues que l'effet des facteurs de background sur l'intention et/ou sur le comportement disparaissait totalement lorsque les croyances, les attitudes, les normes, et le contrôle comportemental perçu étaient pris en compte³⁰ (e.g., Armitage et al., 2000, 2002). Fishbein et Ajzen (2010) eux-mêmes ne mènent pas toujours leurs études en considérant les facteurs de background comme les antécédents les plus distaux de leur modèle. Certaines des études qui ont mesuré les facteurs de background dans le cadre de la TCP se sont uniquement servies de ces facteurs pour pouvoir décrire les caractéristiques de leurs échantillons (e.g., Courneya, Friedenreich, Arthur, & Bobick, 1999). Enfin, d'autres études s'en sont servies afin de comparer si des sous-groupes particuliers (e.g., homme versus femme) différaient en termes d'attitude, de normes, de SEP, de comportement... (e.g., Parker, Manstead, Stradling, & Reason, 1992).

²⁹ Notons que le passé scolaire peut être mis en parallèle avec ce que Fishbein et Ajzen (2010) appellent les comportements passés. D'après de nombreux chercheurs, les comportements passés sont de très bons prédicteurs des comportements futurs indépendamment des effets de l'intention, des attitudes, des normes et de la perception de contrôle (e.g., Abraham & Sheeran, 2003 ; Ajzen, 1991 ; Conner & Armitage, 1998 ; Ouellette & Wood, 1998 ; Sutton, 1994). Cependant, les comportements passés n'ont pas le même statut que les autres prédicteurs du comportement. Les chercheurs qui ont proposé d'ajouter les comportements passés à l'explication des comportements futurs ont généralement supposé que la fréquence avec laquelle le comportement avait été réalisé dans le passé était un indicateur de la force des habitudes (Aarts, Verplanken, & van Knippenberg, 1998 ; Ouellette & Wood, 1998 ; Triandis, 1979). Cependant, cette manière de voir les choses pose certains problèmes. Tout d'abord, le fait qu'un comportement ait été répété un certain nombre de fois ne signifie pas qu'il soit devenu une habitude. Deuxièmement, même s'il y a une habitude, nous ne pouvons pas être sûrs de la manière dont la force de l'habitude est reliée à la fréquence du comportement passé. En effet, une basse fréquence de comportement tout comme une haute fréquence peuvent toutes deux être des indicateurs d'une forte habitude.

³⁰ Ces résultats ne sont pas si étonnants que cela au vu de la complexité de ce modèle et des exigences statistiques que cela nécessite pour qu'il tourne.

9. Conclusions et limites de la TCP

La TCP est une théorie qui a été largement testée et validée dans la littérature. Ses domaines d'application sont variés et concernent principalement la prévention éducative (e.g., la consommation de tabac, d'alcool, de drogue, l'écologie). Cette théorie a néanmoins été peu utilisée dans des contextes tels que l'école ou l'université. Or, les variables centrales de la TCP semblent pertinentes pour étudier ce genre de contexte. Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons plus particulièrement à la persévérance universitaire. Quelques recherches ont utilisé la TCP pour comprendre la persévérance dans l'enseignement secondaire. Cependant, il n'existe, à notre connaissance, presque aucune étude qui se soit penchée sur cette problématique dans l'enseignement universitaire. Or, les variables présentes dans la TCP semblent tout à fait adaptées à l'étude de la persévérance. En effet, nous avons pu constater au cours de ce chapitre que la TCP est composée de variables cohérentes avec celles les plus souvent étudiées dans le cadre de la persévérance. Il s'agit des intentions, de la perception de contrôle (qui est très similaire au SEP), des attitudes (qui se rapprochent fort de la valeur perçue) et d'une série de facteurs de background. De plus, elle permet de dépasser certaines des limites des études classiques menées dans le cadre de la persévérance universitaire. En effet, elle intègre la notion de normes qui comme nous l'avons montré dans ce chapitre semble pertinente pour davantage cerner le phénomène de persévérance. Elle prend également en compte les croyances. Enfin, elle permet d'étudier la persévérance via un cadre théorique qui a pour vocation d'expliquer et de comprendre un comportement précis et spécifique.

Malgré son apparente utilité, certaines zones d'ombres et limites planent au-dessus de la TCP.

Tout d'abord, quelques limites touchent à la *délimitation conceptuelle et opérationnelle des croyances*. En effet, l'évaluation des croyances faite dans la TCP pose différentes questions. Tout d'abord, pour créer les items censés évaluer ces croyances, il est important d'identifier préalablement *quelles sont les croyances* partagées par la population cible de l'étude (Fishbein & Ajzen, 2010). Cependant, la plupart des chercheurs qui ont étudié le lien entre croyances et comportement sont partis de leurs propres croyances a priori. Ils n'ont donc pas réalisé le travail préliminaire de mise en évidence des croyances les plus saillantes de leur population cible via une étude qualitative. Or, mener ce travail exploratoire est extrêmement important afin de pouvoir évaluer le rôle des croyances via des items qui soient les plus proches possible des croyances réelles de la population de référence (Fishbein & Ajzen, 2010). En effet, procéder de cette manière augmente la probabilité que les croyances proposées dans les items correspondent aux croyances réelles des participants. De plus, les croyances sont construites sur la base de la théorie de l'expectancy-value. Chaque croyance spécifique est donc constituée du produit de deux composantes. Cette construction bien que théoriquement pertinente rend toute interprétation difficile. En outre, la TCP préconise de construire des croyances comportementales, normatives et de contrôle globales en regroupant donc chacune des croyances spécifiques en un type de croyance. Une *croyance globale* est donc la résultante de la somme du produit des deux composantes de chaque croyance spécifique. Interpréter l'impact d'une

croissance globale sur une variable X est encore plus compliqué. En effet, comment interpréter l'impact sur l'attitude de la somme du produit des croyances comportementales ? Enfin, de manière plus spécifique, comme nous l'avons souligné plus haut, la *distinction faite entre les croyances normatives et les normes* est assez floue dans la TCP. En effet, la manière dont Ajzen et Fishbein préconisent de mesurer les croyances injonctives et descriptives ne semble pas tout à fait pertinente et ne permet pas d'évaluer réellement les croyances des participants.

Deuxièmement, au-delà des problèmes d'opérationnalisation spécifique des croyances, certains concepts présents dans la TCP font encore débat dans la littérature en ce qui concerne *leur composition et leur délimitation conceptuelle*. C'est notamment le cas de la *perception de contrôle comportemental* qui est assez controversée dans la littérature. En effet, comme nous l'avons présenté plus haut, certains chercheurs affirment que la perception de contrôle est composée de deux facteurs distincts à savoir le SEP et le contrôle perçu (Armitage & Conner, 1999 ; Cheung & Chan, 2000 ; Kraft et al., 2005 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Povey et al., 2000 ; Terry & O'Leary, 1995). Inversement, d'autres chercheurs déclarent que la perception de contrôle est un concept unifactoriel (Ajzen, 2002 ; Hagger & Chatzisarantis, 2005). Les *normes descriptives* sont également encore très vagues en termes d'opérationnalisation puisqu'elles ont été peu testées dans la littérature. Les échelles qui permettent de les mesurer n'ont donc pas encore été validées. En outre, de manière plus générale, les *échelles* proposées dans la TCP n'ont jamais été adaptées à la persévérance universitaire.

Troisièmement, la TCP est construite autour du *principe de compatibilité*. Selon ce principe, les différentes mesures doivent être tout à fait compatibles entre elles en termes de temps, de contexte, d'action et de cible. Bien que théoriquement pertinent, ce principe semble néanmoins parfois difficile à appliquer et pourrait même, selon nous, rendre certains items difficilement compréhensibles et les déconnecter de la réalité. Prenons l'exemple de la persévérance. Le comportement qui sera mesuré est la réinscription en fin d'année puisqu'il s'agit de l'indicateur le plus objectif de la persévérance effective. Cela signifie que les items d'attitudes, de normes, de perception de contrôle... doivent être construits autour de cette réinscription. Cependant, demander aux étudiants s'ils se sentent capables de se réinscrire en fin d'année (mesure de la perception de contrôle) nous semble peu clair et éloigné du réel sens que nous voudrions donner à ces items. Nous voudrions en effet savoir si les étudiants se sentent capables de continuer leurs études et pas s'ils se sentent capables de remplir la formalité administrative qu'est la réinscription. Selon nous, changer la terminologie « se réinscrire en fin d'année » par « continuer ses études » permettrait plus de clarté tout en restant conceptuellement proche de l'idée de réinscription. Ainsi, pour mesurer la perception de contrôle, nous demanderions aux étudiants s'ils se sentent capables de continuer leurs études. Cependant, cette manière de faire ne cadre pas avec les préceptes de la TCP.

Enfin, une dernière lacune déjà soulevée dans la littérature sur la persévérance concerne le côté très rationnel des mesures utilisées, ce qui est particulièrement le cas de la TCP (Armitage, Conner, & Norman, 1999 ; Gibbons, Gerrard, Blanton, & Russell, 1998 ;

Ingham, 1994). La TCP, via ses mesures, ne considère pas que l'homme puisse réagir de manière inconsidérée. En effet, selon la TCP le comportement humain est raisonné, contrôlé et planifié ce qui suppose que les gens quand ils agissent prennent en compte toutes les conséquences potentielles du comportement, les attentes normatives des référents les plus importants, mais également les facteurs qui facilitent ou empêchent la réalisation du comportement. D'après cette théorie, les hommes réfléchissent aux implications de leurs actions avant d'agir. Cependant, cette perspective a été remise en cause par beaucoup de chercheurs qui considèrent que la TCP est trop rationnelle et ne prend pas en compte les émotions, les motivations inconscientes, les désirs et les déterminants irrationnels du comportement (Armitage et al., 1999 ; Gibbons et al., 1998 ; Ingham, 1994). Des recherches ont d'ailleurs montré que la TCP prédisait moins bien les comportements plus affectifs ou irrationnels³¹ (e.g., Breckler & Wiggins, 1989 ; Edwards, 1990 ; Richard, van der Pligt, & de Vries, 1996). En outre, des recherches soutiennent l'idée selon laquelle le comportement humain peut également être automatique, spontané et parfois inconscient (Cialdini, 2008 ; Fazio, 1990, 2001 ; Ouellette & Wood, 1998 ; Triandis, 1977). Il existe en effet un certain nombre de preuves en faveur de l'idée selon laquelle le comportement est un processus cognitif et évaluatif automatique (Wegner & Bargh, 1998). Dans ce contexte, il serait donc intéressant d'identifier le rôle que pourraient jouer ces processus automatiques sur la décision de persévérer d'un étudiant. Nous nous demandons par exemple si le choix de continuer ou d'arrêter ses études est toujours rationnel et contrôlé ou si les préférences automatiques ont également leur place dans cette décision. Nous nous pencherons dans le troisième chapitre théorique de cette thèse sur la question des processus automatiques. Nous nous demanderons si, en plus d'un modèle délibéré tel que la TCP, il n'y a pas la place pour une contribution additionnelle d'un jugement plus holistique, intuitif et spontané dans l'explication de la persévérance. Nous tâcherons ainsi de comprendre en quoi les processus automatiques pourraient être utiles pour comprendre davantage ce phénomène.

Nous reviendrons sur les autres limites soulevées dans ce chapitre dans la conclusion de la partie théorique, mais également dans la partie empirique de cette thèse.

³¹ Notons toutefois qu'Ajzen et Fishbein (2010) ne disent pas que les croyances sont formées de manière rationnelle. Cependant, selon la TCP, les attitudes, les normes et la perception de contrôle découlent automatiquement des croyances. C'est en ce sens que le comportement est dit raisonné ou planifié.

Chapitre 3

La persévérance sous l'influence de processus automatiques ?

La persévérance sous l'influence de processus automatiques ?

1. Introduction

Bien que les modèles qui étudient la persévérance permettent d'expliquer de manière relativement satisfaisante ce comportement, une part importante de ce phénomène reste encore inexpliquée. Dans ce cadre, des chercheurs ont suggéré qu'il serait important de prendre en compte d'autres aspects impliqués dans l'accomplissement d'un comportement. Il a ainsi été soulevé que, de manière générale, la plupart des modèles utilisés pour évaluer des comportements tels que la persévérance utilisaient des mesures très rationnelles ce qui ne permettrait pas d'accéder à ce qu'il y a de plus spontané et de non réflexif chez l'individu. Or, des recherches soutiennent l'idée selon laquelle tout comportement peut aussi être sous-tendu par des processus plus automatiques et donc moins contrôlés (Cialdini, 2008 ; Fazio, 1990, 2001 ; Ouellette & Wood, 1998, Triandis, 1977 ; Wegner & Bargh, 1998).

Dans ce chapitre, nous aborderons d'abord brièvement les processus automatiques et présenterons ensuite la mesure la plus souvent utilisée pour évaluer ces processus automatiques, à savoir l'« *Implicit Association Test* » (IAT). Pour terminer, nous nous questionnerons sur la pertinence de ce genre d'approche pour expliquer la persévérance.

2. Le comportement est-il toujours délibéré et rationnel ?

Traditionnellement, en psychologie sociale, il est admis que les gens agissent de manière rationnelle et raisonnée et qu'ils sont conscients des processus cognitifs sous-tendant leurs jugements et leurs agissements (Kunda, 1999). C'est d'ailleurs sur cette base qu'ont été construites des théories telles que la théorie du comportement planifié³² (TCP). Cependant, dans les années 90, des chercheurs ont commencé à remettre en question cette perspective peu nuancée en affirmant que les gens pouvaient également agir plus spontanément (Bargh, Chaiken, Gollwitzer, & Pratto, 1992 ; Bargh, Chen, & Burrows, 1996 ; Devine, 1989 ; Fazio, 2001 ; Fazio, Sanbonmatsu, Powell, & Kardes, 1986 ; Greenwald & Banaji, 1995 ; Nosek & Smyth, 2007 ; Wilson, Lindsey, & Schooler, 2000). En outre, les conduites et les attitudes de certaines personnes ne semblaient pas toujours cohérentes avec leurs déclarations. Cela a confirmé l'idée selon laquelle nos actions n'étaient pas toujours dictées par des pensées rationnelles et contrôlées. Les chercheurs se sont alors interrogés sur la manière d'expliquer ce décalage. C'est ainsi qu'est né l'intérêt pour le rôle que pourraient jouer les processus automatiques. Ces processus automatiques permettraient de comprendre pourquoi nous agissons parfois de manière spontanée et sans

³² Notons toutefois que les auteurs de la TCP admettent que la non-prise en compte d'aspects plus spontanés constitue une limite de leur modèle.

réfléchir. Pour pouvoir être considéré comme automatique, un processus doit être *non intentionnel* (l'individu ne déclenche pas le processus par un acte de volonté), *incontrôlable* (l'individu ne peut pas stopper le processus une fois que celui-ci est déclenché), se dérouler *en dehors de la conscience* et être *efficace* (le processus ne consomme que très peu de ressource et peut se produire en même temps que d'autres processus) (Bargh et al., 1992, 1996 ; Bargh & Chartrand, 2000 ; De Houwer, Teige-Mocigemba, Spruyt, & Moors, 2009). Inversement, un processus est contrôlé s'il est sous le contrôle flexible et intentionnel de l'individu, si le sujet en est conscient et si le processus lui demande des efforts et consomme des ressources disponibles (Bargh, 1989). Cependant, très peu de processus, qu'ils soient automatiques ou contrôlés, satisfont à tous ces critères. Certains processus semblent posséder des traits automatiques, mais également contrôlés (Bargh, 1994, 1997 ; Gawronski & Payne, 2010).

Quoi qu'il en soit, il a été proposé que les processus automatiques et non automatiques étaient sous-tendus par un double processus d'apprentissage qui menait à de doubles représentations en mémoire. Les attitudes et les conduites rationnelles seraient issues d'un mode d'apprentissage conscient et réflexif, caractérisé par un apprentissage plus coûteux et lent et influencé par des mécanismes propositionnels (Gawronski & Bodenhausen, 2006 ; Sweldens, Corneille, & Yzerbyt, 2014). Les attitudes et les conduites spontanées proviendraient, quant à elles, d'un mode d'apprentissage associatif, voire inconscient et caractérisé par un apprentissage intuitif, automatique et plus rapide. Ce système d'apprentissage impliquerait la formation automatique d'associations en mémoire lorsque des stimuli sont présentés de manière contiguë (Gawronski & Bodenhausen, 2006 ; Sweldens, Corneille, & Yzerbyt, 2014).

La manière d'accéder à ces doubles représentations en mémoire se ferait de façon distincte via des mesures directes pour les contenus rationnels et via des mesures indirectes pour les contenus plus spontanés et holistiques. Les mesures directes sont les mesures classiquement utilisées dans le cadre des études sur la persévérance et se composent de mesures autorapportées telles que des échelles de Likert, des échelles sémantiques, des interviews (semi) structurées... (Ajzen & Dasgupta, 2015 ; Gawronski, LeBel, & Peters, 2007). Ces mesures font appel, de par leur nature, aux fonctionnements et pensées les plus rationnels et contrôlés des individus. Elles ne permettent donc pas d'appréhender les aspects plus holistiques et spontanés qui influencent le comportement. Ces mesures dépendent, en effet, à la fois de ce que les participants veulent bien dire (*désirabilité sociale*) et de ce qu'ils sont capables de dire (*capacité d'introspection*) (Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Stewart, & Boles, 2010 ; Cunningham, Preacher, & Banaji, 2001 ; Gawronski et al., 2007 ; Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek, & Mellot, 2002 ; Karpinski & Hilton, 2001). Ces deux limites ont été bien illustrées par Dostoïevski (1864) : « *Tout individu a des souvenirs qu'il ne partagerait qu'avec ses amis. Il a d'autres pensées qu'il ne révélerait pas même à ses amis ; il ne se les avouerait qu'en secret. Mais il y a d'autres choses qu'un individu craint de se révéler à lui-même, et tout individu qui se respecte a un certain nombre de telles choses cachées dans son esprit* ». Volontairement ou pas, la plupart des recherches sur la persévérance se réfèrent à des

construits plus rationnels de par les mesures qu'elles utilisent. Les mesures indirectes permettent quant à elles d'inférer les comportements d'une personne en explorant les évaluations automatiques qu'elle a envers un objet donné. Ce genre de mesure n'informe pas le participant de ce qui est évalué et ne lui demande pas de réaliser d'introspection (Ashburn-Nardo, Voils, & Monteith, 2001 ; Brendl, Markman, & Messner, 2001). Elles ont pour but d'établir les préférences des personnes indépendamment de ce qu'elles prétendent ou croient aimer (Corneille, 2010). Le postulat est que les jugements consistants avec les attitudes sont effectués plus rapidement que ceux qui sont inconsistants parce qu'ils seraient automatiques et ne nécessiteraient aucun effort (Rudman, Greenwald, Mellott, & Schwartz, 1999). Ainsi, les temps de réponse sont employés comme mesure de la force de l'association en mémoire entre un objet attitudinal et son évaluation (Fazio, 2001 ; Fazio et al., 1986 ; Gawronski & Payne, 2010). Les mesures indirectes n'ont, à notre connaissance, pas été utilisées dans le cadre de la persévérance.

La question du pouvoir prédictif de ces mesures directes et indirectes a beaucoup divisé les chercheurs (Corneille, 2010). Cependant, beaucoup se sont accordés sur l'idée que les mesures indirectes prédisent mieux les comportements d'un individu lorsqu'il a peu de contrôle sur ceux-ci (Frieze, Hofmann, & Schmitt, 2008 ; Strack & Deutsch, 2004). En effet, lorsque la motivation ou les opportunités pour traiter les informations sont limitées, le mode délibéré ne peut pas être utilisé (Karpinski & Hilton, 2001). En outre, la pression temporelle pousse davantage les gens à prendre des décisions de manière automatique et moins réfléchie (Dijker & Koomen, 1996 ; Kruglanski & Freund, 1983 ; Wright, 1974).

Plusieurs mesures indirectes ont dès lors été mises au point (e.g., le choix erroné, la lettre perdue, les mesures physiologiques, les tâches d'amorçage, pour une revue voir Corneille, 2010). Parmi ces différentes tâches, ce sont les tâches d'amorçage qui se sont avérées être les plus satisfaisantes. Plus précisément, c'est l'« *Implicit Association Test* » (IAT) qui a remporté le plus vif succès notamment grâce à sa flexibilité qui lui permet de s'adapter à un grand nombre de domaines de recherche (Hofmann, Gschwendner, Nosek, & Schmitt, 2005 ; Rothermund & Wentura, 2001). De plus, ses effets sont souvent plus importants que ceux obtenus via d'autres mesures indirectes (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998). Dans le cadre de cette thèse, nous allons donc nous intéresser particulièrement à cette mesure qu'est l'IAT. Nous nous interrogerons ensuite sur l'utilité qu'elle pourrait avoir dans le contexte de la persévérance à l'université.

3. L'Implicit Association Test

3.1 L'objectif de l'IAT

L'IAT a pour objectif de mesurer les composantes spontanées, automatiques, voire affectives, de différents construits conceptuels de la cognition sociale tels que les attitudes, les stéréotypes ou encore le concept de soi (Greenwald et al., 1998 ; Hofmann, Gawronski, Gschwendner, Le, & Schmitt, 2005). Pour ce faire, l'IAT s'appuie sur l'association évaluative de concepts en mémoire et sur l'activation automatique de cette association. L'IAT infère les attitudes, les stéréotypes ou encore le concept de soi des personnes à partir

de leur temps de réaction dans différentes tâches spécifiques. Il s'appuie ainsi sur le paradigme expérimental classique des temps de réponse, dont le Stroop ou l'amorçage sémantique sont l'illustration, et selon lequel les temps de réponse d'un participant à une tâche dépendent des structures cognitives qu'il entretient à propos du monde ou de lui-même (Blaison, Chassard, Kop, & Gana, 2006). Les réponses à l'IAT sont donc supposées être automatiques parce qu'exprimées sans intention ou contrôle de la part du participant (Bargh, 1994 ; Greenwald & Banaji, 1995) bien que celui-ci puisse être conscient de l'objet investigué durant la tâche (Dasgupta, Mcghee, Greenwald, & Banaji, 2000). Il s'agit d'un test simple et flexible qui a vite remporté un immense succès parmi les chercheurs.

3.2 Les fondements théoriques

L'IAT repose sur la supposition que si deux concepts sont fortement associés en mémoire, un individu les associera plus rapidement lors d'une tâche de temps de réaction. L'IAT est donc fondé sur une théorie connexionniste selon laquelle la mémoire représenterait un vaste réseau de concepts reliés les uns aux autres. Les relations peuvent être bidirectionnelles et facilitatrices c'est-à-dire que l'activation d'un concept entraîne l'activation des autres concepts qui lui sont associés. Cette activation dépendrait de la force associative entre ces concepts (Fazio, 2001). La propagation de l'activation au sein de structures sémantiques et sociales en réseaux (Teige-Mocigemba et al., 2010) serait une théorie puissante capable d'expliquer de nombreux processus différents tels que les effets associatifs sémantiques et de priming (Fazio, 2001). Le mécanisme essentiel est la propagation de l'activation dans tous les nœuds interconnectés qui représentent des connaissances conceptuelles. Nous verrons néanmoins plus bas que d'autres théories expliquant l'effet de l'IAT ont été développées afin de pallier à certaines limites interprétatives de l'IAT.

3.3 La procédure

Ce test est composé de sept tâches de classification, dont quatre tâches combinées qui ont pour but de mesurer l'association relative entre deux concepts cibles (e.g., fleurs et insectes) et deux attributs³³ (e.g., plaisant et déplaisant) (Teige-Mocigemba et al., 2010) (Tableau 1). Pour ce faire, les participants de l'IAT sont installés face à un écran d'ordinateur et sont invités à utiliser deux touches de clavier (e.g., les touches E et I du clavier) afin de classer des mots exemplifiant les concepts cibles (e.g., roses, tulipes, cafards, fourmis) et les attributs (e.g., beau, coloré, dégoûtant, moche) le plus rapidement possible et en faisant le moins d'erreurs possible dans la catégorie appropriée (fleurs ou insectes/plaisant ou déplaisant) (Figure 1). L'effet de l'IAT est déterminé par la différence de temps de réaction entre les tâches combinées (Teige-Mocigemba et al., 2010). L'existence d'une différence de temps de réaction repose sur l'idée selon laquelle une des deux tâches est plus facile et est réalisée plus rapidement par le participant. Cette tâche est

³³ Il est important de souligner que l'IAT peut mesurer la force associative entre divers concepts et pas uniquement selon une composante évaluative (Greenwald et al., 1998).

dite « compatible » puisque l'association présentée dans la tâche est censée correspondre à celle présente en mémoire. L'autre tâche d'association est dite « non compatible » avec l'association présente en mémoire. L'IAT est donc basé sur la compétition de réponses lors de la catégorisation de stimuli.

Bloc 1 (phase d'entraînement - tâche simple). La personne doit indiquer le plus rapidement possible si le mot qui apparaît au centre de l'écran appartient à la catégorie *Fleurs* (en appuyant sur la touche « E ») ou à la catégorie *Insectes* (en appuyant sur la touche « I »). Une vingtaine de mots vont généralement se succéder (e.g., rose, fourmi, géranium, lilas, scarabée).

Bloc 2 (phase d'entraînement - tâche simple). La personne doit indiquer le plus rapidement possible si le mot qui apparaît au centre de l'écran appartient à la catégorie *Plaisant* (en appuyant sur la touche « E ») ou à la catégorie *Déplaisant* (en appuyant sur la touche « I »). Une vingtaine de mots vont généralement se succéder (e.g., horrible, sympathique).

Bloc 3 (phase d'entraînement - tâche combinée compatible). La personne doit indiquer le plus rapidement possible si le mot appartient aux catégories *Fleurs* ou *Agréable* (en appuyant sur la touche « E ») ou aux catégories *Insectes* ou *Désagréable* (en appuyant sur la touche « I »).

Bloc 4 (phase de test - tâche combinée compatible). Le principe est identique à celui du bloc 3, mais il s'agit cette fois de la phase de test, c'est-à-dire que les données des participants seront enregistrées (contrairement au bloc 3).

Bloc 5 (phase d'entraînement - tâche simple). Les consignes sont identiques à celles du bloc 1 mis à part que les catégories cibles seront inversées sur l'écran. Ainsi, la personne va devoir indiquer le plus rapidement possible si le mot qui apparaît au centre de l'écran appartient à la catégorie *Fleurs* (en appuyant sur la touche « I ») ou à la catégorie *Insectes* (en appuyant sur la touche « E »).

Bloc 6 (phase d'entraînement - tâche combinée non compatible). La personne doit indiquer le plus rapidement possible si le mot appartient aux catégories *Insectes* ou *Agréable* (en appuyant sur la touche « E ») ou aux catégories *Fleurs* ou *Désagréable* (en appuyant sur la touche « I »).

Bloc 7 (phase de test - tâche combinée non compatible). Le principe est identique à celui du bloc 6, mais il s'agit cette fois de la phase de test, c'est-à-dire que les données des participants seront enregistrées (contrairement au bloc 6).

Tableau 1. Tâches de classification de l'IAT

	Noms des catégories	Items	Noms des catégories
Bloc 1 : Phase d'entraînement (20 essais)	Fleurs		Insectes
	●	Tulipe	○
	○	Mouche	●
Bloc 2 : Phase d'entraînement (20 essais)	Plaisant		Déplaisant
	●	Paix	○
	○	Pourri	●
Blocs 3 et 4: - Phase d'entraînement (20 essais) - Phase de test (40 essais)	Fleurs & Plaisant		Insectes & Déplaisant
	●	Tulipe	○
	●	Paix	○
	○	Mouche	●
	○	Pourri	●
Bloc 5 : Phase d'entraînement (20 essais)	Insectes		Fleurs
	○	Tulipe	●
	●	Mouche	○
Blocs 6 et 7 : - Phase d'entraînement (20 essais) - Phase de test (40 essais)	Insectes & Plaisant		Fleurs & Déplaisant
	○	Tulipe	●
	●	Paix	○
	●	Mouche	○
	○	Pourri	●

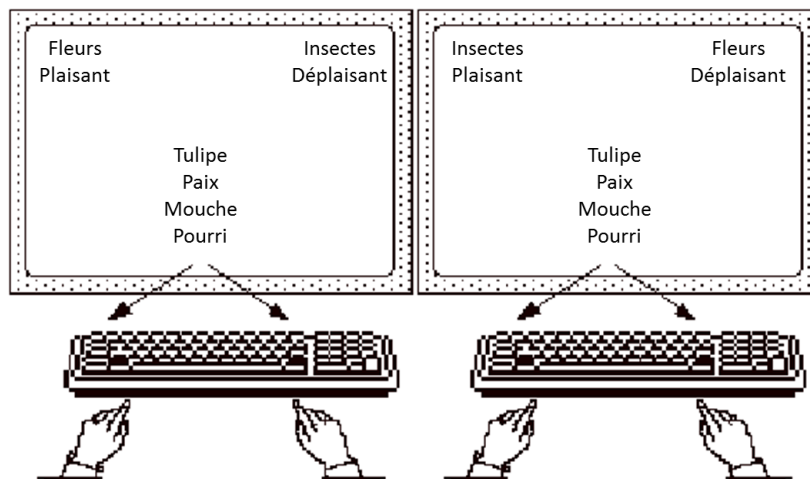


Figure 1. Illustration de la mise en pratique de l'IAT

3.4 Les domaines d'application

L'IAT a été utilisé dans de nombreux domaines. Cependant, ses principales applications ont été réalisées afin de valider l'existence de groupes sociaux particuliers. Le biais de favoritisme envers l'endogroupe a particulièrement été étudié. Ainsi, l'IAT a principalement été utilisé pour mesurer les attitudes qu'une personne peut consciemment désavouer telles que le racisme ou le sexisme (Greenwald et al., 1998). Cependant, les chercheurs ont rapidement élargi l'utilisation de l'IAT notamment pour identifier des associations concernant les stéréotypes (Rudman et al., 1999), le concept de soi (Swanson, Rudman, & Greenwald, 2001), l'âge, le sexe (Nosek, Banaji, & Greenwald, 2002 ; Rudman & Kilianski, 2000), l'ethnie (Dasgupta et al., 2000 ; Greenwald et al., 1998 ; Ottaway, Hayden, & Oakes, 2001), la nationalité (Greenwald et al., 1998 ; Rudman et al., 1999), l'orientation sexuelle, les préférences académiques (Nosek, Banaji, & Greenwald, 1998), les préférences alimentaires (Swanson et al., 2001) ou encore la psychopathologie (e.g., dépression, troubles anxieux) (Gamar, Segal, Sagrati, & Kennedy, 2001 ; Teachman, Gregg, & Woody, 2001).

Bien qu'à l'origine l'IAT ait été conçu pour mesurer la force associative entre un concept et une composante évaluative, il est maintenant également utilisé pour mesurer la force associative de divers concepts entre eux (Greenwald et al., 1998). Nous pourrions ainsi imaginer évaluer la force associative entre le concept de soi d'un étudiant et le domaine de la psychologie. Cela nous permettrait ainsi d'identifier si l'étudiant associe à lui-même le domaine de la psychologie.

3.5 Les qualités psychométriques de l'IAT

De nombreuses recherches ont mis à l'épreuve les qualités psychométriques de l'IAT. Nous allons donc nous y arrêter afin d'en présenter les principales conclusions.

La **fidélité** de l'IAT a été approchée plusieurs fois dans la littérature. Ainsi, de nombreuses recherches ont montré que *l'alpha de Cronbach* de l'IAT était satisfaisant. En effet, des scores allant de .70 à .90 ont été observés (Nosek & Smyth, 2007 ; pour une revue voir Teige-Mocigemba et al., 2010). La *stabilité* de l'IAT dans le temps semble également être établie comme l'indique le test de *fiabilité test-retest* de plusieurs études (Bosson et al., 2000 ; Dasgupta & Greenwald, 2001 ; Greenwald & Farnham, 2000 ; Greenwald & Nosek, 2001 ; Lane, Banaji, Nosek, & Greenwald, 2007 ; Nosek & Smyth, 2007).

Les différents types de **validité** ont également été testés afin d'évaluer les qualités psychométriques de l'IAT.

Les résultats mettent en évidence une bonne *validité convergente*. En effet, l'IAT est corrélé significativement avec d'autres mesures indirectes notamment avec des mesures de priming sémantique. Cela signifie que ces différentes procédures capturent la force des associations automatiques (Cunningham et al., 2001 ; Greenwald & Nosek, 2001 ; Olson & Fazio, 2003 ; Rudman & Kilianski, 2000 ; Rudolph, Schroder-Abé, Schutz, Gregg, & Sedikides, 2008 ; Sherman, Presson, Chassin, Rose, & Koch, 2003 ; Teige, Schnabel,

Banse, & Asendorpf, 2004). Seuls les résultats de Bosson, Swann et Pennebaker (2000) sont venus contredire cela en montrant dans leur étude que leurs différentes mesures indirectes d'estime de soi n'étaient pas corrélées entre elles. Cependant, ils ont attribué ces résultats au fait que le construit sous-jacent était probablement multifactoriel ; les différentes mesures indirectes évalueraient donc chacune et de manière non corrélée une des composantes de ce construit.

La *validité discriminante* a pu être testée par le biais des corrélations existantes entre l'IAT et les mesures directes. La plupart des études qui ont porté sur le lien entre l'IAT et les mesures directes ont mis en évidence de faibles relations voire une absence de relation entre ces deux types de mesures (Cunningham et al., 2001 ; Hofmann et al., 2005 ; Karpinski & Hilton, 2001 ; Rudman et al., 1999). Néanmoins, quelques rares recherches rapportent quand même parfois des relations modérées (Banse, Seise, & Zerbès, 2001 ; Swanson et al., 2001). Ces résultats laissent donc penser que les mesures directes et l'IAT seraient des construits distincts³⁴ (Bosson et al., 2000 ; Greenwald et al., 1998 ; Greenwald & Farnham, 2000 ; Rudman & Kilianski, 2000). Il convient de nuancer les choses puisque plusieurs recherches ont par exemple prouvé que les attitudes directes et indirectes pouvaient être corrélées tout en étant des concepts distincts (Cunningham et al., 2001 ; Dasgupta & Greenwald, 2001 ; Greenwald & Farnham, 2000 ; Greenwald & Nosek, 2001 ; Hofmann et al., 2005 ; Nosek et al., 2003 ; Nosek & Smyth, 2007). Inversement, une faible relation entre ces deux concepts ne signifie pas pour autant que nous ayons affaire à des concepts complètement dissociés.

Notons d'ailleurs que d'après plusieurs chercheurs, la faible relation entre les mesures directes et l'IAT pourrait s'expliquer et s'interpréter de différentes manières (Blaison et al., 2006). Premièrement, elle pourrait être due à des problèmes méthodologiques et théoriques liés à l'IAT. L'IAT ne produit que des mesures d'associations relatives (Teige-Mocigemba et al., 2010). Ainsi, un IAT d'estime de soi mesure la force associative entre « moi - agréable » comparativement à « pas moi - agréable ». L'IAT ne mesure donc pas la force de l'association « moi-agréable » en elle-même (Karpinski & Steinman, 2006). Or, la plupart des mesures directes d'estime de soi sont construites sur la base de la force de ces dernières associations contrairement à l'IAT. Il n'est donc pas étonnant de n'obtenir que de faibles relations entre les deux mesures. Deuxièmement, les faibles relations peuvent également être imputées aux deux biais liés aux mesures directes, déjà évoqués : la désirabilité sociale et les capacités d'introspection³⁵. En effet, l'IAT n'étant normalement pas affecté par ces deux biais, il n'est pas étonnant que ses relations avec les mesures directes soient moins

³⁴ Notons que les chercheurs qui considèrent les mesures indirectes et directes comme étant deux composantes d'un même construit interprètent les corrélations entre les mesures indirectes et directes comme des indices de validité convergente (Fazio, 1990 ; Nier, 2005).

³⁵ Des études ont, en effet, montré que l'IAT était résistant à la désirabilité sociale (Banse, Seise, & Zerbès, 2001 ; Mucke, 2002) ce qui n'est pas le cas de toutes les mesures directes qui perdent leur pouvoir prédictif lorsque ce que le construit mesure est sensible socialement (Greenwald et al., 2009). Il a également été montré que l'IAT ne sollicitait pas les capacités d'introspection des gens et n'exigeait pas un exercice raisonné (Greenwald et al., 1998). Quelques recherches ont toutefois montré que certaines personnes pouvaient tout de même accéder à leur score IAT si on leur demandait préalablement (Teige-Mocigemba et al., 2010).

fortes (Fazio & Olson, 2003 ; Hofmann et al., 2005). Enfin, une dernière explication réside dans le caractère très homogène dans la population de certaines tendances évaluatives directes. Les faibles corrélations seraient donc alors dues à la faible variance (Greenwald et al., 1998).

La *validité interne* semble également bonne. En effet, Greenwald et ses collègues (1998) ou encore Nosek, Greenwald et Banaji (2005) ont démontré la stabilité de l'IAT au travers de plusieurs procédures (e.g., le nombre d'items qui composent l'IAT (5 vs 25), la place de la catégorie présente sur l'écran (gauche ou droite)). De plus, les recherches indiquent que la force associative de l'IAT reste importante malgré les variations dans la familiarité des items utilisés pour représenter les concepts-cibles pourvu que ces concepts soient connus des participants et qu'ils aient du sens (Brendl et al., 2001 ; Dasgupta et al., 2000 ; Dasgupta & Greenwald, 2001 ; Nosek et al., 1998 ; Ottaway et al., 2001 ; Rothermund & Wentura, 2001 ; Rudman et al., 1999). Notons toutefois que l'IAT peut dans certaines circonstances être en partie contrôlé et semble sensible à certains facteurs situationnels (Degner, 2009 ; De Houwer, Beckers, & Moors 2007, De Houwer 2011). Tout d'abord, il semble que *la passation de plusieurs IAT* réduise dans certains cas l'effet de l'IAT et la taille de l'effet statistique (Nosek et al., 2002). Greenwald, Nosek et Banaji (2003) ont d'ailleurs proposé l'utilisation d'un nouvel algorithme de calcul qui rend l'effet IAT plus résistant. *L'utilisation d'images* à la place de mots semble également modifier l'effet de l'IAT en le réduisant. Dasgupta et Greenwald (2001) ont ainsi montré que la visualisation de photos de personnes célèbres faisant partie d'un groupe stigmatisé (e.g., Martin Luther King) réduisait pour au moins 24h les associations négatives envers le groupe stigmatisé. Ces résultats viennent contredire certaines recherches qui affirmaient que les attitudes automatiques étaient immuables (Bargh, 1999 ; Devine, 1989). Cependant, cela ne changeait pas les attitudes directes et rationnelles des participants. L'influence des images sur l'effet de l'IAT peut s'expliquer de deux façons. Tout d'abord, il semblerait que le traitement des images soit plus facile que celui des mots. De ce fait, les gens répondent plus rapidement aux images ce qui réduit la difficulté de la tâche. Rudman et ses collègues (1999) affirment donc que puisque le degré de difficulté de la tâche diminue, la magnitude de l'effet IAT diminue également. Deuxièmement, puisque ce type d'IAT nécessite une réaction à l'image et aux mots, le participant doit « switcher » d'un mode de traitement à un autre ce qui peut atténuer l'effet de l'IAT (e.g., Park & Gabrieli, 1995 ; Sperber, McCauley, Ragain, & Weil, 1979). Notons également qu'il existerait, dans certaines recherches, une influence de *l'ordre d'administration des tâches combinées* sur l'effet de l'IAT bien que cela ne soit pas systématique (Greenwald et al., 1998). Les performances des participants tendent à être plus rapides lorsque la tâche compatible est présentée en premier lieu (Greenwald et al., 1998 ; Greenwald & Nosek, 2001 ; Hofmann et al., 2005). Cette variabilité procédurale peut être surmontée en contrebalançant l'ordre de présentation des deux tâches combinées. Une partie des participants répond d'abord à la tâche compatible alors que l'autre partie des participants commence par la tâche incompatible. Notons toutefois que cet effet de l'ordre d'administration ne s'observe pas dans toutes les recherches (Dasgupta & Greenwald, 2001 ; Rudman et al., 1999 ; Rudman & Kilianski, 2000).

Enfin, la *validité prédictive* de l'IAT semble également satisfaisante. L'IAT permet, en effet, de prédire une grande diversité de comportements même si les tailles d'effets varient³⁶ (Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009 ; Teige-Mocigemba et al., 2010). Swanson et ses collègues (2001) ont, par exemple, montré que l'association automatique entre le concept de soi et la cigarette prédisait le fait de fumer ou non. Banse et ses collègues (2001) ont, quant à eux, pu prédire les comportements homophobes via une mesure de l'IAT. De même, Maison, Greenwald et Bruin (2001) ont montré une relation entre des mesures d'IAT et le choix des produits des consommateurs. Dans le domaine clinique, Teachman et ses collègues (2001) ont montré que les mesures indirectes obtenues via l'IAT permettaient de prédire la peur et le dégoût chez des personnes ayant une phobie des araignées ou des serpents. Nosek et ses collègues (2002) ont mis en évidence que les attitudes indirectes envers les mathématiques étaient corrélées avec la performance en math. McConnell et Leibold (2001) ont, quant à eux, montré que les attitudes raciales indirectes prédisaient le comportement non verbal des participants alors que les mesures directes des attitudes raciales étaient moins reliées à ces comportements. Cette idée a d'ailleurs été confirmée par une méta-analyse qui a montré que l'IAT prédisait mieux le comportement que les mesures directes traditionnelles (Greenwald et al., 2009). Cette méta-analyse a toutefois également montré que tenir compte des mesures indirectes et directes ensemble permettait de maximiser mutuellement leur pouvoir prédictif. Pour tenter d'expliquer les différences en termes de pouvoir prédictif entre l'IAT et les mesures directes, Perugini (2005) a distingué trois modèles. Les modèles additifs montrent que l'IAT et les mesures directes expliquent des portions séparées de la variance du comportement (e.g., Schnabel, Banse, & Asendorpf, 2006). Les modèles multiplicatifs suggèrent, quant à eux, que l'IAT et les mesures directes interagissent pour prédire le comportement (Schroder-Abé, Rudolph, & Schutz, 2007). Enfin, les modèles de double dissociation proposent que l'IAT prédise les comportements spontanés et automatiques alors que les mesures directes prédisent les comportements contrôlés (Asendorpf, Banse, & Mucke, 2002).

3.6 Les limites interprétatives de l'IAT

Malgré les apports indéniables de l'IAT ainsi que les résultats soutenant ses qualités psychométriques, certaines limites ont été soulevées dans la littérature. En effet, l'effet de l'IAT ne repose que sur une différence de temps de réponse entre deux blocs tests de la procédure. Au départ, cette différence était considérée comme reflétant des associations entre des cibles et des attributs et comme pouvant s'interpréter comme une attitude. Cependant, quelques problèmes d'interprétations résultent de cette démarche.

³⁶ Notons que l'IAT produit tout de même des tailles d'effets importantes, particulièrement en comparaison avec d'autres mesures indirectes (Greenwald et al., 1998 ; Karpinski & Hilton, 2001). Greenwald et ses collègues (1998) ont, par exemple, comparé la taille de l'effet de l'IAT avec une méthode de priming. Les résultats indiquent une plus grande sensibilité de l'IAT par rapport au priming concernant l'évaluation des différences individuelles.

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà souligné précédemment la mesure de l'IAT est une mesure d'associations relatives (Blanton & Jaccard, 2006 ; Brendl et al., 2001 ; De Houwer, 2002 ; Teige-Mocigemba et al., 2010). Par exemple, lors d'un IAT censé évaluer les attitudes raciales (utilisant les cibles « Blancs » vs « Noirs » et les attributs « Agréable » vs « Désagréable »), si une personne est plus rapide dans le bloc où les catégories « Blancs » et « Agréable » sont associées que dans le bloc où les catégories « Noirs » et « Agréable » sont associées, la seule conclusion que l'on puisse tirer est que l'association « Blancs - Agréable » ou l'association « Noirs - Désagréable » est plus forte que l'association « Blancs - Désagréable » ou plus forte que l'association « Noirs - Agréable ». Pour inférer de ce résultat que le sujet a une attitude positive envers les « blancs » et négative envers les « noirs », il faut supposer que les deux premières associations sont fortement établies et que les secondes sont faibles ou inexistantes. On observerait toutefois les mêmes résultats si le sujet avait par exemple une attitude positive envers les blancs et neutre vis-à-vis des noirs (i.e., l'association « Noirs - Agréable » est du même ordre de grandeur que l'association « Noirs - Désagréable ») ; ou s'il avait une attitude neutre envers les blancs et une attitude négative vis-à-vis des noirs. Pour trancher entre ces différentes interprétations, il faudrait en fait connaître le niveau absolu de l'une des associations, ce qui n'est pas possible à l'intérieur du paradigme de l'IAT. Notons toutefois que le fait que l'IAT ne permette que la mesure d'associations relatives n'est pas forcément problématique. Cela dépend surtout de ce que l'on cherche à appréhender.

Deuxièmement, dans la plupart des applications de l'IAT, la valence des concepts cibles est confondue avec la valence des exemplaires qui les représentent. Dans un IAT « Fleurs vs Insectes », tous les noms de fleurs utilisés font référence à des représentations positives (e.g., rose, tulipe) et tous les noms d'insectes utilisés évoquent des représentations négatives (e.g., mouche, cafard). Cependant, dans certaines situations, la valence des exemplaires peut contribuer à moduler l'effet de l'IAT (Mitchell, Nosek, & Banaji, 2003), voire à l'expliquer totalement lorsque les concepts-cibles n'ont pas de valence marquée (De Houwer, 2001). L'effet de l'IAT serait donc non seulement relatif aux concepts cibles utilisés, mais aussi aux exemplaires choisis pour les représenter. Ainsi, l'effet de l'IAT changera probablement si la catégorie « fleurs » était représentée par des mots tels qu'ortie ou pissenlit et si la catégorie « insectes » était représentée par des mots tels que papillon ou coccinelle. Cette question étant néanmoins bien traitée dans la littérature, il est possible d'éviter les problèmes d'interprétation en respectant certaines règles (Nosek et al., 2005).

Troisièmement, les fondements théoriques de l'IAT reposent sur la théorie de la propagation de l'activation. Cependant, ceux-ci ne suffisent pas pour expliquer à eux seuls les effets obtenus et donc pour permettre une interprétation correcte des associations implicites mises en évidence. En effet, l'effet de l'IAT est obtenu grâce à la différence de temps de réaction entre les tâches compatibles et incompatibles. Or, les concepts utilisés dans ces deux tâches sont identiques dans leur composition. L'effet de l'IAT ne peut donc pas uniquement être expliqué par ce phénomène de propagation. De ce fait, plusieurs interprétations théoriques des mécanismes cognitifs sous-jacents à l'IAT ont été proposées

afin d'amener une compréhension plus riche des effets observés. Nous allons revenir brièvement sur chacune de ces théories dans le point suivant.

3.7 Les théories explicatives alternatives

3.7.1 Le changement de critère de réponse

Brendl et ses collègues (2001) tentent d'expliquer l'effet de l'IAT en combinant un modèle de marche aléatoire (« *random walk model* ») du traitement de l'information avec la supposition d'un changement de critère de réponse dans la tâche incompatible. Appliquer un modèle de marche aléatoire à l'IAT suppose que lorsqu'un participant analyse le stimulus, il obtient deux types d'informations : sa valence (plaisant-déplaisant) et son identité (fleur-insecte). La valence d'un stimulus est nécessaire pour déterminer quelle touche-réponse doit être pressée. L'identité du stimulus permet de le classer dans une catégorie particulière. Cette supposition entraîne une différence importante entre les concepts-cibles (géranium, pissenlit, mouche...) et les attributs (beau, moche, agréable...). La valence et l'identité contribueraient toutes les deux à la réponse du sujet face à un concept cible tandis que seule la valence serait pertinente pour permettre au sujet de répondre face à des attributs. Les concepts-cibles et les attributs seraient donc traités de manière asymétrique dans les tâches combinées de l'IAT. Le modèle de marche aléatoire prédit que le temps de réponse pour les attributs serait le même dans les deux tâches combinées, mais que le temps de réponse pour les concepts-cibles serait plus court dans la tâche compatible que dans la tâche incompatible. La tâche incompatible demande au sujet de classer un concept cible (par exemple une mouche) en pressant soit la touche-réponse « fleur-négatif » ou l'autre touche-réponse « insecte-positif ». La situation implique une compétition de réponses. La valence du concept « insecte » est négative et orienterait la réponse du sujet vers la touche-réponse *négative*, mais l'identité du concept orienterait le sujet vers l'autre touche-réponse *insecte*. Répondre demanderait ainsi plus de temps. De plus, la probabilité de faire des erreurs est également plus importante dans cette tâche.

Ce traitement asymétrique des concepts-cibles et des attributs dans les tâches combinées n'a néanmoins pas été démontré empiriquement. Brendl et ses collègues (2001) proposent donc une seconde explication à l'effet IAT en prédisant que les sujets modifient leur critère de réponse en fonction de la difficulté perçue de la tâche incompatible. Ils ont en effet montré que les temps de réaction pour les attributs positifs et négatifs étaient plus longs dans la tâche incompatible que dans la tâche compatible. Ces données suggèrent donc bien que les sujets modifient leur critère de réponse dans les tâches difficiles. L'hypothèse principale des auteurs est que les individus utilisent des critères de réponse différents selon la tâche effectuée dans la procédure IAT. Cela compromettrait donc l'interprétation de ce test.

3.7.2 L'acquisition de signification des touches-réponses

Le modèle proposé par De Houwer (2001) est basé sur la supposition que les touches-réponses sont temporairement associées à une signification évaluative en fonction des

instructions de la tâche. Pour expliquer cela, De Houwer a montré que l'IAT est structurellement similaire à une tâche de compatibilité stimulus-réponse (e.g., presser une touche de clavier gauche quand un stimulus est présenté à gauche de l'écran et une touche de clavier droite quand un stimulus est présenté à droite de l'écran). Ainsi, la performance des participants serait influencée par la correspondance entre les réponses à émettre et certaines caractéristiques des stimuli. Ces dernières concernent à la fois des traits pertinents et non pertinents des stimuli. Un trait pertinent est une caractéristique dont les sujets ont besoin pour choisir la bonne réponse. Un trait non pertinent est par contre une caractéristique que les sujets n'ont pas besoin de traiter pour pouvoir répondre correctement. Traditionnellement, la similarité entre le stimulus et la réponse dépend des associations développées à long terme en mémoire et résulte des expériences passées. De Houwer (2001), explique que les associations stimulus-réponse de l'IAT sont développées à court terme, mais de manière similaire à ce qui est observé dans les tâches traditionnelles de compatibilité stimulus-réponse. De Houwer postule que la similarité stimulus-réponse dans l'IAT est le résultat des instructions de la tâche. Il illustre ce postulat à partir de l'expérience de Greenwald et ses collègues (1998). Ces chercheurs ont observé que lorsqu'il est demandé aux participants de presser la touche-réponse gauche pour des mots positifs et des noms de fleurs (condition compatible), une association à court terme est établie entre la représentation de la réponse « presser la touche gauche » et la représentation d'une valence positive parce que les concepts catégorisés sous la touche-réponse ont une valence positive. Dans cette condition, les noms de fleurs seront similaires en valence à la réponse correcte. Par contre, lorsqu'il est demandé aux sujets de presser la touche-réponse droite pour des mots négatifs et des noms de fleurs (condition incompatible), la réponse « presser la touche droite » regroupe à la fois des stimuli à valence négative (les noms négatifs) et des stimuli à valence positive (les fleurs). Par conséquent, la représentation de la touche-réponse droite est associée avec une valence négative et une valence positive, ce qui rend donc le temps de réaction du participant plus long. Les modèles actuels des tâches de compatibilité stimuli-réponses postulent que les représentations des réponses qui sont similaires avec un trait pertinent ou non pertinent des stimuli sont activées automatiquement sur simple présentation des stimuli. Par exemple, lorsqu'un stimulus à valence positive est présenté, cela active automatiquement les représentations de la réponse associée à cette valence positive (presser la touche-réponse gauche). Quand la réponse activée automatiquement diffère de la réponse correcte, la sélection de la réponse correcte sera retardée par rapport à la situation où la réponse activée automatiquement correspond à la réponse correcte. De Houwer (2001) postule donc que la différence des temps de réponse entre la tâche compatible et incompatible n'est pas uniquement due à l'association à long terme entre les concepts en mémoire, mais plutôt à une association à court terme entre les touches-réponses et une valence particulière résultant des instructions de la tâche.

3.7.3 Changements de tâche (« Switching Task »)

Mierke et Klauer (2001 ; Klauer & Mierke, 2005) proposent, quant à eux, une explication alternative qui attribue les effets de l'IAT aux coûts liés aux changements de tâches. L'alternance entre deux tâches entraînerait un coût cognitif supplémentaire qui

varierait d'un individu à l'autre, et ce, quels que soient les concepts-cibles ou attributs à classer. Ces coûts atteignent les tâches compatibles et incompatibles de manière asymétrique. Dans les tâches compatibles, la structure de la tâche fournit aux participants un certain recouvrement au niveau des caractéristiques présentes entre l'attribut (e.g., agréable-désagréable) et la cible (e.g., fleur-insecte). Par exemple, dans un IAT « fleur-insecte », lors de la tâche compatible (fleur-agréable) une personne va pouvoir classer le mot « tulipe » en fonction de la catégorie fleur ou en fonction de son évaluation positive des fleurs. Ainsi, que cette personne se focalise sur l'attribut ou la cible ne changera pas la réponse. La réponse donnée sera donc plus rapide que dans le cas d'une tâche incompatible ou tout un traitement de l'information sera nécessaire. Ainsi, Mierke et Klauer (2001) postulent que les participants tirent leurs réponses des caractéristiques arbitraires partagées par les attributs et les cibles dans la tâche compatible. Puisque les processus sont simplifiés, les réponses sont générées plus rapidement. Inversement, les réponses ne peuvent être dérivées d'un recouvrement de caractéristiques similaires dans la tâche incompatible de l'IAT. Ainsi, les différences de temps de réponse entre la tâche compatible et incompatible sont expliquées par le fait que durant la tâche compatible, les sujets ne sont pas obligés de « switcher » entre la catégorie des cibles et la catégorie des attributs. Tandis que dans la tâche incompatible, les stimuli demandent des réponses différentes pour être classés. Le modèle présenté postule que la vitesse de performance des sujets dans la tâche incompatible est due au temps nécessaire pour changer les processus de contrôle responsables de l'organisation des réponses dans les différentes tâches de classification.

Pour contrer ce problème, Greenwald et ses collègues (2003) ont amélioré leur algorithme de calcul de l'effet de l'IAT. Cet algorithme amélioré calcule l'effet de l'IAT en unité d'écart-type des temps de réponse sur l'ensemble des deux blocs qui composent l'IAT. Mierke et Klauer (2003) ont montré qu'en tenant compte de cette variabilité intra-individuelle de temps de réponse, le nouvel algorithme permettait de mieux contrôler la variabilité interindividuelle de flexibilité cognitive dont provient la part de variance systématique de méthode des scores IAT.

3.7.4 Association figure-fond

Rothermund et Wentura (2001, 2004) postulent, eux, que l'effet de l'IAT peut refléter la saillance des concepts plutôt que les associations entre ces concepts. Ces auteurs avancent que l'effet de l'IAT peut être interprété en termes d'asymétrie figure-fond. Il est supposé que le comportement d'un individu dans une tâche de classification binaire est symétrique au regard des catégories A et B. Si le stimulus appartient à la catégorie A, la touche-réponse « catégorie A » sera pressée ; si le stimulus appartient à la catégorie B, la touche-réponse « catégorie B » sera pressée. Cependant, les sujets peuvent résoudre la tâche en se centrant seulement sur une des deux catégories et produire ainsi une asymétrie attentionnelle. Les participants classeraient le stimulus selon qu'il appartient ou pas à la catégorie qu'ils ont jugé la plus saillante (e.i. figure vs fond). Rothermund et Wentura (2001, 2004) postulent qu'une asymétrie est particulièrement probable si les catégories utilisées dans la procédure diffèrent de manière importante. Ainsi, il semble que les sujets ont tendance à sélectionner les catégories saillantes comme catégories « figures ». Les tâches de classification sont

donc réduites à une tâche unipolaire où le sujet se centre sur les éléments de la catégorie « figure ». La performance à l'IAT dépendrait donc de la tâche de classification demandée. Si les catégories « figures » des concepts-cibles et des attributs partagent la même touche-réponse, ces tâches de classification sont simplifiées : les sujets peuvent facilement classer les stimuli selon leur qualité « figure » sans se préoccuper de savoir si c'est un concept cible ou un attribut. Par contre, si les catégories « figures » des attributs et des concepts-cibles ne partagent pas la même touche-réponse, les participants doivent alors décider si le stimulus présenté appartient à la catégorie figure des concepts-cibles ou à celle des attributs. Cette situation diminue leur performance et les temps de réponse sont plus longs. Ces assignations des touches-réponses correspondent dans la procédure IAT aux tâches compatibles et incompatibles.

3.7.5 Association environnementale

En tant que membres d'un groupe social particulier, les individus sont exposés plus souvent à certaines associations qu'à d'autres. L'effet de l'IAT pourrait ainsi refléter les associations auxquelles une personne a été exposée dans son environnement plutôt que ses attitudes et croyances personnelles. La familiarisation avec ces associations permettrait de traiter plus rapidement le bloc dans lequel elles sont présentées ce qui ne serait donc pas nécessairement le reflet d'une quelconque attitude. Ainsi, Karpinski et Hilton (2001) ont par exemple montré que dans certains pays, les personnes ont davantage eu l'occasion d'établir les associations « Blancs – Agréable » et « Noirs – Désagréable » que l'inverse. Un score élevé à un IAT évaluant l'attitude d'un individu envers des personnes blanches ou noires ne voudrait donc pas dire que cet individu évalue plus favorablement les personnes blanches que les noires. Ce score indiquerait simplement que la personne a été exposée à un plus grand nombre de personnes blanches réalisant des actions positives et à un plus grand nombre de personnes noires réalisant des actions négatives. L'effet de l'IAT refléterait donc le niveau d'exposition d'un individu à certains types de comportements chez certaines personnes. Le score IAT révélerait peu d'information sur les croyances personnelles d'un individu, mais beaucoup sur sa culture et son environnement. De cette manière, le score IAT ne voudrait pas nécessairement dire que la personne a de forts préjugés à l'encontre des personnes noires, mais plutôt que la personne vit dans un environnement ou une culture dans laquelle les personnes noires sont dévaluées comparées aux personnes blanches. Ainsi, selon Karpinski et Hilton (2001) ainsi que Olson et Fazio (2004), les associations « culturelles » biaiserait l'évaluation de l'IAT.

Ce modèle dissocie donc les attitudes mesurées directement ou indirectement. Considéré comme une simple association dans le modèle de l'association environnementale, l'effet de l'IAT pourrait ne pas être influencé par des attributs évaluatifs. Notons toutefois que certaines recherches suggèrent que l'IAT mesure parfois plus que de simples croyances sociétales (Banse et al., 2001). Nosek et Hansen (2008) considèrent quant à eux que les attitudes implicites des gens sont des construits multidimensionnels dont l'une des composantes est marquée par un conditionnement culturel. Ce qui compterait alors, ce ne serait pas tant l'origine de l'attitude considérée, mais sa

disponibilité, son accessibilité et son applicabilité dans un certain contexte (Nosek & Hansen, 2008).

4. La persévérance et les processus automatiques

Le rôle des tendances évaluatives indirectes a été testé dans de nombreux domaines. Cependant, à notre connaissance, cela n'a pas encore été le cas dans le cadre de la persévérance universitaire. Or, une distinction entre les aspects rationnels et spontanés liés à la persévérance nous semble tout à fait pertinente. En effet, la décision d'un étudiant de continuer ou non ses études n'est probablement pas uniquement rationnelle. Cette idée peut d'ailleurs être appuyée par le caractère plus intuitif et spontané d'autres choix réalisés par les étudiants concernant leurs études. C'est notamment le cas du choix d'orientation.

Le choix d'orientation qui se pose lors de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur et l'attitude qu'un étudiant a envers ses études peuvent parfois être très rationnels. En effet, il existe à l'heure actuelle une multitude de moyens et de canaux d'informations qui permettent aux futurs étudiants d'effectuer un choix d'orientation mûrement réfléchi (Nils, 2011). Ainsi, leur choix d'études se base, pour certains, sur une décision très contrôlée et réfléchie. Inversement, beaucoup de jeunes se sentent attirés vers une filière d'études sans pour autant s'être énormément renseignés à son propos³⁷ ou sans pouvoir expliquer cette attirance de manière précise. Ainsi, cet attrait n'est pas toujours étayé par une bonne connaissance de ce domaine d'étude et de ses débouchés et repose principalement sur un bon « feeling » envers ces études (Biémar, Philippe, & Romainville, 2003). Cette distinction concernant la manière dont les étudiants prennent leurs décisions en matière d'orientation ressort d'ailleurs des études qui ont été menées pour étudier les styles décisionnels de carrières. Dans ces recherches, on observe que les décisions d'orientation et de maintien dans les études reposent pour certains étudiants sur un style décisionnel rationnel alors que pour d'autres étudiants cette décision est prise de manière plus intuitive (Arroba, 1977 ; Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz, & Gadassi, 2010 ; Harren, 1979). En outre, Gati et ses collègues (2010) expliquent que, chez une même personne, les décisions vocationnelles peuvent être prises en s'appuyant sur plusieurs styles décisionnels.

Dans la littérature, il a été montré que le choix d'orientation et le choix de rester inscrit dans ses études sont sous-tendus par des processus communs (Dawis, 2005 ; Dawis & Lofquist, 1984). De ce fait, il n'est pas incohérent de penser que la décision de persévérer dans des études pourrait également reposer sur des aspects rationnels et spontanés. En effet, la décision de rester inscrit dans des études pourrait reposer pour certains étudiants sur une décision très contrôlée et réfléchie et pour d'autres sur des aspects beaucoup plus spontanés.

³⁷ Notons qu'un tiers des futurs étudiants avouent ne s'être jamais réellement renseigné sur les études qu'ils ont choisi avant de s'inscrire dans le programme (Moutte, 2008).

Nous pouvons donc penser que le choix de continuer des études pourrait à la fois être rationnel et à la fois intuitif. Il nous semble donc important de prendre ces deux aspects en considération pour comprendre ce qui pousse un étudiant à continuer ou à abandonner ses études. Cela permettrait par exemple de comprendre pourquoi certains étudiants qui cumulent les échecs dans leurs études s'obstinent à continuer alors qu'il est raisonnable de penser qu'ils devraient se réorienter. En définitive, cela pose donc la question de savoir si continuer ou arrêter ses études est toujours un choix rationnel.

5. Conclusions

Ce chapitre nous a permis de constater le rôle important que jouent les processus automatiques dans l'explication des comportements. Nous avons ainsi montré que même si l'étude de l'influence de ces processus automatiques est assez récente, elle semble prometteuse et suscite de plus en plus d'intérêt. Pour pouvoir évaluer au mieux l'apport de ces tendances évaluatives indirectes dans la prédiction du comportement, des mesures indirectes ont ainsi été développées. Parmi ces mesures, celle qui rencontre le plus vif succès est l'IAT. En effet, l'IAT possède des qualités psychométriques largement démontrées même si plusieurs limites interprétatives ont été soulevées dans la littérature. Notons toutefois que certaines de ces limites peuvent être dépassées en respectant certains conseils proposés par les chercheurs. En outre, ces limites et les théories alternatives qui leur sont associées n'ont été que peu examinées dans la littérature et mériteraient donc davantage d'investigation (De Houwer et al., 2009).

Malgré les nombreuses recherches qui ont été réalisées ces dernières années sur le lien entre les mesures indirectes et le comportement, peu d'entre elles ont été menées dans le domaine de l'éducation. Cependant, les tendances évaluatives indirectes semblent pouvoir expliquer une grande variété de comportements. De ce fait, nous supposons qu'elles pourraient expliquer la persévérance. Or, les mesures directes traditionnellement utilisées pour prédire la persévérance ne permettent pas toujours d'approcher les ressentis profonds d'une personne. Cependant, l'être humain ne fonctionne pas que de manière rationnelle (e.g., Greenwald et al., 2009 ; Teige-Mocigemba et al., 2010). En effet, certaines préférences et certains choix s'opèrent de manière très spontanée et non raisonnée. Il semble d'ailleurs que cela soit en partie le cas lors du choix d'orientation vocationnelle et donc lors de la décision de continuer ou non ses études (Arroba, 1977 ; Biémar et al., 2003 ; Gati et al., 2010 ; Harren, 1979).

Nous nous interrogeons donc sur le rôle que les processus automatiques pourraient avoir sur la décision de continuer ou d'arrêter ses études. Plus précisément, nous postulons que les mesures indirectes évaluées grâce à l'IAT pourraient expliquer en partie la décision d'un étudiant de continuer ou d'arrêter ses études. Cette question sera davantage traitée dans la partie empirique de cette thèse.

Conclusions de la partie théorique

Conclusions de la partie théorique

1. Introduction

La question de la persévérance universitaire est au cœur de la présente thèse et elle nous a amené à envisager différentes théories et différentes approches pour dépasser les limites de la littérature existante. Ainsi après nous être arrêtés dans le chapitre 1 sur les nombreux modèles théoriques qui se sont focalisés sur la persévérance, nous nous sommes intéressés à la théorie du comportement planifié (TCP) dans le chapitre 2. Cette théorie semble en effet assez pertinente pour expliquer le phénomène de persévérance. Enfin, une approche de la persévérance via des processus automatiques a été proposée dans le chapitre 3.

Au terme de ces trois chapitres théoriques, plusieurs limites et questionnements ont émergé. La partie empirique de cette thèse tentera donc d'y répondre en partie. Nous allons revenir dans cette conclusion sur ces limites et questionnements et nous exposerons la manière dont nous envisageons de les dépasser et/ou d'y répondre.

2. Quid de la TCP pour expliquer la persévérance ?

Dans le cadre de cette partie théorique, nous nous sommes principalement focalisés sur la TCP car cette théorie, en plus d'être composée d'un ensemble de déterminants très proches des principaux déterminants proposés dans la littérature sur la persévérance, permet de dépasser plusieurs des limites liées aux modèles classiques de la persévérance. En effet, la TCP permet d'aborder la persévérance via un cadre théorique qui a pour vocation d'expliquer un comportement précis et spécifique tel que la réinscription dans les mêmes études, ce qui n'est pas le cas des cadres théoriques classiques utilisés pour comprendre la persévérance. De plus, ces cadres théoriques classiques tentent d'expliquer la persévérance, qu'ils considèrent comme un comportement, sans pour autant se rabattre sur un cadre théorique qui a pour mission d'expliquer un comportement au sens strict du terme. Ensuite, la TCP tient compte des normes pour expliquer le comportement ce qui n'est pas le cas des recherches menées sur la persévérance. En effet, malgré la diversité des déterminants de la persévérance mis en évidence dans la littérature, nous avons constaté que les aspects normatifs de la persévérance avaient été négligés même si l'influence de l'environnement social avait été prise en compte. Enfin, une place importante est également accordée aux croyances dans la TCP. Or, peu d'études ont tenté de comprendre la persévérance en partant des croyances spécifiquement associées à la persévérance développées par les étudiants comme le suggèrent certaines théories comportementales telles que la TCP (Fishbein & Ajzen, 2010). Pourtant, les croyances semblent être de bons prédicteurs du comportement (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000) et pourraient donc amener à une meilleure compréhension de la persévérance.

Malgré ces apports indéniables, la TCP présente plusieurs limites que nous aimerions pouvoir dépasser ou en tout cas expliquer dans la partie empirique de cette thèse. Les études présentées, en plus de répondre à certaines des limites pointées, permettront de tester la pertinence empirique de la TCP pour expliquer la persévérance universitaire.

La première limite que nous avons soulevée concernait la *délimitation conceptuelle et opérationnelle des croyances*. En effet, les croyances pour pouvoir être évaluées de manière quantitative doivent d'abord être identifiées auprès de la population cible de l'étude. Or, la plupart des chercheurs qui ont étudié le lien entre croyances et comportement sont partis de leurs propres croyances a priori. Ils n'ont donc pas réalisé le travail préliminaire de mise en évidence des croyances les plus saillantes de leur population cible via une étude qualitative. Or, mener ce travail exploratoire est extrêmement important afin de pouvoir évaluer le rôle des croyances via des items qui soient les plus proches possible des croyances réelles de la population de référence (Fishbein & Ajzen, 2010). Dans ce cadre, nous avons identifié, via une approche qualitative, les croyances présentes chez les étudiants. Cette recherche sera présentée dans le **chapitre 4** de cette thèse. Ce chapitre sera également l'occasion de mener une réflexion concernant la distinction parfois ambiguë entre les *croyances normatives et les normes* que nous avons déjà pointée.

La deuxième limite que nous avons soulevée concernait la *composition et la délimitation conceptuelle* de certains concepts de la TCP. Certains chercheurs affirment que la perception de contrôle est composée de deux facteurs distincts à savoir le SEP et le contrôle perçu (Armitage & Conner, 1999 ; Cheung & Chan, 2000 ; Kraft, Rise, Sutton, & Roysamb, 2005 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Povey, Conner, Sparks, James, & Shepherd, 2000 ; Terry & O'Leary, 1995). Inversement, d'autres chercheurs déclarent que la perception de contrôle est un concept unifactoriel (Ajzen, 2002 ; Hagger & Chatzisarantis, 2005). Les *normes descriptives* sont également encore très vagues en termes d'opérationnalisation puisqu'elles ont été peu testées dans la littérature. Les échelles qui permettent de les mesurer n'ont donc pas encore été validées. En outre, de manière plus générale, les *échelles* proposées dans la TCP n'ont jamais été adaptées à la persévérance universitaire. Il serait donc important de pouvoir en évaluer la validité. Pour répondre à ces différentes interrogations et limites et être ainsi capable d'identifier et de valider clairement les mesures de la perception de contrôle et des normes, et par la même occasion l'ensemble des mesures de la TCP dans le cadre de la persévérance universitaire, une étude de validation d'échelles sera proposée dans le **chapitre 5**. Cette étude de validation permettra également via des analyses testant la validité prédictive d'attester de la pertinence d'utiliser la TCP pour comprendre la persévérance universitaire. Enfin, cette étude permettra de poser la question du lien entre intention et persévérance souvent soulevée dans la littérature. En effet, bien que l'intention semble généralement prédire la persévérance de manière significative, la force de cette relation est très variable (Bers & Smith, 1991 ; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992 ; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Sandler, 2000). De plus, certains chercheurs utilisent l'intention comme un indicateur de la persévérance, assimilant ainsi ces deux concepts (Braxton, Bray, & Berger, 2000 ; DaDeppo, 2009). Ces différents éléments ont donc contribué à remettre en

question l'utilité d'utiliser une mesure d'intention pour prédire la persévérance. Dans le cadre de cette étude, nous poserons donc la question de la place de l'intention dans la prédiction de la persévérance.

Une autre limite, encore liée aux *croyances*, concerne la théorie de l'*expectancy-value* sur base de laquelle elles sont construites. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2 de cette thèse, chaque croyance spécifique est constituée du produit de deux composantes. Ces croyances spécifiques doivent ensuite être regroupées entre elles afin de former une croyance globale (c'est-à-dire une croyance comportementale, normative et de contrôle globale). Une croyance globale est donc la résultante de la somme du produit des deux composantes de chaque croyance spécifique. Interpréter l'impact d'une croyance globale sur une variable X est donc très complexe. Pour être capable d'interpréter correctement ces croyances, il faudrait considérer chacune des croyances spécifiques indépendamment les unes des autres, mais également considérer les deux dimensions de ces croyances indépendamment les unes des autres, ce qui devient très fastidieux. Avant d'en arriver à de telles extrémités, il pourrait donc être intéressant de s'assurer que ces deux dimensions, bien que théoriquement intéressantes, ont réellement un rôle à jouer. Une recherche présentée dans le **chapitre 6** traitera donc de l'intérêt et de la pertinence d'un modèle de l'*expectancy-value* pour évaluer les croyances.

La place des normes dans la TCP est un des éléments qui a motivé le choix de ce modèle théorique pour comprendre la persévérance. Cependant, le rôle que jouent les *normes* sur la persévérance n'a jamais été testé dans la littérature. Une étude quantitative sera donc consacrée à identifier si, inclure les normes dans l'explication de la persévérance, représente une valeur ajoutée ou pas (**chapitre 7**).

3. Quid de la complexité du parcours des étudiants pour expliquer la persévérance ?

Bien que la TCP puisse dépasser quelques-unes des limites liées aux modèles traditionnels traitant de la persévérance, certaines limites inhérentes aux recherches sur la persévérance persistent. C'est notamment le cas de la relative linéarité avec laquelle la persévérance est envisagée dans la littérature. En effet, les modèles théoriques proposés, bien qu'ils soient assez complexes, laissent penser qu'il n'existerait qu'une seule manière de persévérer ou d'abandonner et que tous les étudiants emprunteraient donc le même « chemin ». Ainsi une variable « X » amènera invariablement à une variable « Y » qui à son tour déterminera la persévérance des étudiants. Ces modèles simplifient donc un phénomène qui semble pourtant complexe (Briggs, Clark, & Hall, 2012 ; Wasylkiw, 2016). Les rares études qualitatives menées sur le sujet ont d'ailleurs montré que cette vision était trop simpliste et que la persévérance résultait d'une combinaison de facteurs variant d'un étudiant à l'autre en fonction des événements rencontrés et des expériences vécues (Briggs et al., 2012 ; Brown & Lent, 2005 ; Lent, 2005 ; Wasylkiw, 2016). Pour mettre à l'épreuve des faits cette idée, le **chapitre 8** de cette thèse aura pour objectif d'identifier de manière quantitative l'impact conjoint de certains facteurs de background sur l'ensemble du

processus de persévérance. En effet, comme nous l'avions souligné précédemment, l'influence des facteurs de background sur la persévérance est souvent étudiée de manière isolée et donc sans considérer les éventuelles interactions entre ces facteurs pour comprendre la persévérance. De plus, c'est souvent l'influence directe de ces facteurs sur la persévérance qui est étudiée et non l'influence de ces facteurs sur l'ensemble du processus de persévérance. Cette étude permettra ainsi de mettre l'accent sur la nécessité d'une vision plus globale et complexe du processus de persévérance.

Dans la même lignée, une étude qualitative présentée dans le **chapitre 9** a été menée auprès d'étudiants qui ont été amenés à raconter leur parcours académique et le vécu de celui-ci. Cela nous a permis de mettre en évidence la complexité du processus de persévérance, mais également la diversité des parcours.

4. Quid de l'influence des processus automatiques pour expliquer la persévérance ?

Une autre limite inhérente à beaucoup des recherches sur la persévérance est que de manière générale la plupart des modèles utilisés pour évaluer la persévérance ne permettent pas d'approcher les aspects automatiques associés à la persévérance. Or, le chapitre 3 de cette thèse nous a prouvé que l'être humain ne fonctionne pas toujours de manière rationnelle (e.g., Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009 ; Teige-Mocigemba, Klauer, & Sherman, 2010). En effet, certaines préférences et certains choix s'opèrent de manière très spontanée et non raisonnée. Il serait donc intéressant d'identifier le rôle que pourraient jouer les processus automatiques sur le processus de persévérance d'un étudiant. Nous nous demandons par exemple si le choix de continuer ou d'arrêter ses études est toujours rationnel et contrôlé ou si des préférences plus holistiques et spontanées ont également leur place dans ce processus. Dans ce cadre, le **chapitre 10** de cette thèse proposera une étude quantitative qui testera la valeur ajoutée de ces processus automatiques, mesurée via l'*Implicit Association Test* (IAT), dans le cadre de la TCP³⁸.

5. Récoltes de données

Pour répondre aux différentes questions soulevées, cinq récoltes de données ont été réalisées et seront présentées dans les chapitres 4 à 10 de cette thèse. Certaines des récoltes de données ont été analysées plusieurs fois et seront présentées dans plusieurs chapitres afin de répondre à des questions distinctes. Le tableau 1 présente brièvement à quelles questions permettra de répondre chacune des récoltes et dans quel(s) chapitre(s) nous retrouverons ces données.

³⁸ Cette étude sera également l'occasion de mettre à l'épreuve le principe de compatibilité autour duquel la TCP est construite. Selon ce principe, les différentes mesures doivent être tout à fait compatibles entre elles en termes de temps, de contexte, d'action et de cible. Bien que théoriquement pertinent, ce principe semble néanmoins parfois difficile à appliquer et pourrait même rendre certains items difficilement compréhensibles et les déconnecter de la réalité. Le chapitre 10 utilisera des mesures respectant scrupuleusement ce principe de compatibilité.

Tableau 1. Récapitulatif des récoltes de données

	Étude 1 -Décembre 2012 -203 étudiants en psycho -Approche quali	Étude 2 -Mars 2013 -162 étudiants en psycho -Approche quanti	Étude 3 -Octobre 2013 -15 étudiants en psycho -Approche quali	Étude 4 -Mars 2014 -812 étudiants de 9 facultés -Approche quanti	Étude 5 -Avril 2016 -169 étudiants en psycho -Approche quanti
<i>Quid de la TCP pour expliquer la persévérance ?</i> - Identification des croyances (chap. 4) - Validation des échelles (chap. 5) - Influence des croyances (chap. 6) - Rôle des normes (chap. 7)	X	X X		X X	
<i>Quid de la complexité du parcours ?</i> - Facteur de background (chap. 8) - Parcours des étudiants (chap. 9)			X	X	
<i>Quid de l'influence des processus automatiques ?</i> - Rôle de l'IAT (chap. 10)					X

Chapitre 4

Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université³⁹

Cette recherche vise à identifier les croyances qui influencent la décision, pour un étudiant, de persévérer dans ses études. Selon la théorie du comportement planifié, les croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle joueraient un rôle central dans l'explication de la persévérance. Nous avons interrogé 203 étudiants inscrits en première année à l'université sur leurs croyances. Les principaux résultats montrent que les croyances comportementales les plus saillantes sont les croyances liées au plaisir de persévérer, à l'utilité de persévérer et à des dimensions plus personnelles. Les croyances injonctives et descriptives proviennent des parents, des frères et sœurs et des amis des étudiants. Enfin, les croyances de contrôle sont liées à l'individu, à son entourage et aux études. Beaucoup de ces croyances sont originales et inédites.

Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 41(3), 409-429.

³⁹ Ce chapitre est une version légèrement modifiée de l'article du même titre et dont la référence apparaît ci-dessus.

Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université

1. Introduction et problématique

La persévérance dans des études universitaires est un concept qui a été étudié à de nombreuses reprises dans les écrits de recherche (Begin, Michaut, Romainville, & Stassen, 2012 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Beaucoup de chercheurs ont notamment essayé de comprendre ce qui détermine la persévérance en identifiant ses antécédents (Otero, Rivas, & Rivera, 2007 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010 ; Vermandele, Dupriez, Maroy, & Van Campenhoudt, 2012). Cependant, malgré la diversité des antécédents mis en évidence, peu d'études ont tenté de comprendre la persévérance en partant des croyances développées par les étudiants comme le suggèrent certaines théories comportementales comme celle du comportement planifié (Fishbein & Ajzen, 2010). Or, étudier les croyances liées à la persévérance semble pertinent. Tout d'abord, comme nous l'évoquerons plus bas, la persévérance a majoritairement été conceptualisée et opérationnalisée comme un comportement. Cependant, peu d'études ont utilisé un cadre théorique adapté à la nature comportementale de la persévérance pour comprendre ce phénomène. La théorie du comportement planifié (TCP) le permet et accorde en plus une place centrale aux croyances. Ensuite, les croyances semblent être de bons prédicteurs du comportement (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000) et pourraient donc mener à une meilleure compréhension de la persévérance. Cependant, avant d'être capable de déterminer l'influence qu'ont les croyances sur la persévérance, il est essentiel d'identifier quelles sont les croyances relatives à la persévérance en première année à l'université. L'objectif de l'étude présentée dans cet article est donc d'identifier les croyances liées à la persévérance des étudiants en première année à l'université.

2. Contexte théorique

2.1 La persévérance

Dans les écrits de recherche, la persévérance a majoritairement été conceptualisée comme une forme d'engagement comportemental envers les études (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996 ; Robbins, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). Elle consisterait à continuer une action, une tâche, même si des difficultés se présentent (Miller et al., 1996). Multon, Brown et Lent (1991) développent d'ailleurs cette idée de persévérer face à des obstacles. Persévérer serait un processus en place tout au long de l'année et qui se traduit par une multitude de comportements (De Clercq, Roland, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2014). Dans la lignée de cette conceptualisation, la persévérance a

majoritairement été opérationnalisée grâce à des mesures d'engagement comportemental. Ainsi, la persévérance a souvent été mesurée par la durée pendant laquelle un étudiant reste inscrit dans l'institution (Houme, 2009 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Robbins et al., 2004), mais également par l'obtention d'un diplôme (Ben-Yoseph, Ryan, & Benjamin, 1999 ; DeRemer, 2002). D'autres auteurs (Neuville, Frenay, Schmitz, Boudrenghien, Noël, & Wertz, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013) ont également proposé d'évaluer l'engagement comportemental envers les études au moyen d'une mesure de l'effort fourni par l'étudiant en cours d'année (e.g., la participation aux cours, aux travaux pratiques et aux séances d'exercices, le nombre d'heures passées à étudier pendant la semaine et pendant les fins de semaine). Enfin, il faut noter que certains chercheurs ont approché la persévérance avec une mesure de l'intention de persévérer (DaDeppo, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013) qui représente une mesure plus motivationnelle que les autres. L'intention traduit en effet le degré de motivation à mettre en œuvre un comportement donné (Ajzen, 2005).

2.2 Les antécédants de la persévérance

Les auteurs de nombreuses études mentionnées ci-dessous ont essayé de comprendre ce qui pouvait mener un étudiant à persévérer ou au contraire à abandonner ses études. Historiquement, les chercheurs se sont appuyés sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants (niveau scolaire des parents, revenus des parents, ethnie, appartenance religieuse, sexe...) (Otero et al., 2007 ; Vermandele et al., 2012) et sur leur passé scolaire pour comprendre ce phénomène (Pascarella & Terenzini, 2005 ; Vermandele et al., 2012). Cependant, d'autres chercheurs ont avancé d'autres variables explicatives : des variables motivationnelles (sentiment de compétence, valeur de la tâche...) (Eccles & Wigfield, 2002 ; Neuville, Frenay, Noël, & Wertz, 2013), des variables éducationnelles (expériences institutionnelles, intégration académique et sociale de l'étudiant...) (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004 ; Schmitz et al., 2010) et des variables psychoaffectives (traits de personnalité, concept de soi...) (Fuertes, Sedlacek, & Liu, 1994 ; Pritchard & Wilson, 2003).

Malgré ces abondants résultats de recherches scientifiques, plusieurs méta-analyses et études ont montré que, même pris ensemble, ces déterminants potentiels de la persévérance ne permettaient pas d'expliquer complètement la persévérance (Robbins et al., 2004). Cela peut s'expliquer par le fait qu'un certain nombre d'antécédents de la persévérance n'ont pas été considérés dans les écrits des chercheurs. C'est notamment le cas des croyances qui ont, étonnamment, été peu étudiées en lien avec la persévérance. Or, il semblerait que les croyances soient à l'origine de nos actions (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Bandura, 1997 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000). Connaître les croyances concernant la persévérance pourrait donc nous permettre de mieux comprendre cette dernière. Il nous semblait donc important de tenter d'identifier ces croyances afin d'envisager la persévérance sous un nouvel angle et de disposer ainsi d'éventuels facteurs explicatifs.

2.3 Les croyances selon la théorie du comportement planifié

Pour étudier les croyances liées à la persévérance chez les étudiants de première année à l'université, nous nous sommes penchées sur un cadre théorique qui permet de prendre en compte la nature comportementale de la persévérance et qui accorde une place centrale aux croyances, à savoir la TCP. La TCP (Figure 1) a pour objectif d'expliquer comment un comportement est généré en suivant une approche explicative linéaire. Selon cette théorie, tout comportement humain est précédé d'une intention de se comporter. L'intention représente la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement. Cette intention est elle-même sous-tendue par quatre variables : l'attitude vis-à-vis du comportement, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu. Une attitude est l'évaluation positive ou négative faite par un individu à propos d'un comportement. Les normes injonctives représentent la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire. Les normes descriptives représentent la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli. Enfin, le contrôle comportemental perçu se définit comme la perception qu'a une personne, d'une part, de sa capacité à réaliser un comportement et, d'autre part, du contrôle qu'elle a sur sa performance. L'attitude vis-à-vis du comportement, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle perçu sont à leur tour déterminés par les croyances que l'individu a développées.

Selon la TCP, une croyance se définit comme la probabilité subjective d'une relation entre l'objet de la croyance et un objet, une valeur, un concept ou un attribut quelconque (Fishbein & Ajzen, 2010). Cette définition implique la création d'un lien entre au moins deux aspects du monde d'un individu. Ainsi, nous formons des croyances à propos d'un objet en associant à cet objet différentes caractéristiques, qualités et attributs. Une croyance est donc le résultat d'une association entre le comportement et une de ses caractéristiques. Un étudiant pourrait, par exemple, croire que terminer ses études lui garantira de trouver un emploi. Cet étudiant associe donc le fait de terminer ses études à celui d'emploi.

Une croyance peut se former de différentes manières (Ajzen, 2005). Elle peut se former par observation directe : elle peut se fonder sur des expériences passées (par exemple : un étudiant qui, lorsqu'il a rencontré des difficultés, a réussi à s'accrocher à ses études). Une croyance peut également se former de manière indirecte en recevant des informations provenant d'une source extérieure comme la télévision, la radio, Internet, les journaux, des livres, des amis, des collègues, la famille... (par exemple : un étudiant apprend dans les médias que le taux d'abandon à l'Université est assez élevé). Enfin, elle peut se former par inférence (par exemple : un étudiant qui constate qu'après avoir fait du sport, il est plus concentré et plus motivé pour étudier pourrait inférer que faire du sport lui permettra de réussir son année).

Au cours de notre vie, nous nous formons une multitude de croyances. Cependant, seules certaines d'entre elles auront une influence sur notre comportement. Il s'agit des croyances les plus saillantes, c'est-à-dire les croyances les plus accessibles en mémoire, celles qui viennent directement à l'esprit lorsque la personne pense à l'objet. Ces croyances sont formées automatiquement et activées spontanément (Ajzen, 2005).

Certaines croyances perdurent à travers le temps, alors que d'autres sont oubliées et que de nouvelles croyances se forment. Les croyances à propos d'institutions telles que l'église, la démocratie ou à propos de groupes nationaux ou raciaux tendent à être relativement stables. Par contre, les croyances à propos des conséquences d'un comportement ou les croyances à propos d'une personne peuvent varier de manière significative (Ajzen, 2005).

Il est important de noter que les croyances peuvent être biaisées par une série de processus cognitifs et motivationnels, et qu'elles peuvent avoir été fondées sur des informations invalides et sélectives ou ne pas correspondre à la réalité. De ce fait, elles ne sont pas nécessairement vraies, elles peuvent être inexactes, biaisées ou même irrationnelles. Cependant, les gens ont tendance à les tenir pour vraies et à agir conformément à celles-ci (Ajzen, 2005).

La TCP distingue quatre catégories de croyances : les croyances comportementales, les croyances injonctives, les croyances descriptives et les croyances de contrôle qui prédisent respectivement l'attitude, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu. Les croyances comportementales concernent la représentation vécue ou anticipée des avantages et des inconvénients associés à la réalisation d'un comportement. Chaque croyance lie le comportement à une conséquence. Peu de recherches ont été menées à propos de ce type de croyances. Schwarzer (2008) a, dans son modèle d'adoption et de maintien de saines habitudes, néanmoins étudié et montré le lien entre les avantages et les inconvénients de l'adoption d'un comportement favorisant la santé. Cependant, dans le cadre de la persévérance, il n'existe pas, selon nous, d'étude qui ait essayé d'identifier ces croyances particulières en lien avec la persévérance. Or, elles pourraient constituer un motif central dans la décision, de la part d'un étudiant, de persévérer ou d'arrêter ses études.

Les croyances injonctives touchent à la perception qu'a un individu concernant ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire. Seuls les référents les plus importants pour un comportement donné auront une influence sur le comportement qu'une personne adoptera.

Les croyances descriptives concernent quant à elles la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli ou non. Une personne qui s'identifie fort à ce que les personnes les plus importantes pour lui ont fait aura davantage tendance à vouloir réaliser le même comportement.

Que ce soit pour les croyances injonctives ou descriptives, il est donc indispensable d'identifier quels référents sont les plus influents en termes de persévérance chez les étudiants en première année à l'université. Nous retrouvons l'idée de croyances injonctives et descriptives dans le modèle attentes-valeur (expectancy-value) (Wigfield & Eccles,

2000). Il s'agit de croyances concernant les attentes des référents et de croyances concernant les comportements des référents. Cependant, même si ces deux notions sont évoquées dans cette théorie, elles ont été peu testées, en lien avec la persévérance. Il serait donc judicieux de creuser la question des aspects normatifs de la persévérance, qui est très peu explorée par les chercheurs et qui nous semble primordiale, étant donné que nous sommes des êtres sociaux soumis inévitablement aux normes présentes dans notre société.

Les croyances de contrôle sont des croyances concernant la présence ou l'absence de facteurs qui facilitent ou gênent la réalisation d'un comportement (Fishbein & Ajzen, 2010). Certains facteurs pouvant s'apparenter à des croyances de contrôle ont parfois été étudiés par les chercheurs, mais toujours de manière isolée. C'est notamment le cas des croyances concernant le sentiment d'efficacité personnelle ou encore le support social (Bandura, 1997 ; Robbins et al., 2004 ; Schmitz et al., 2010). Cependant, davantage de facteurs pourraient faciliter ou entraver la réalisation d'un comportement. Il nous semble donc essentiel de pouvoir les identifier pour en avoir une meilleure connaissance.

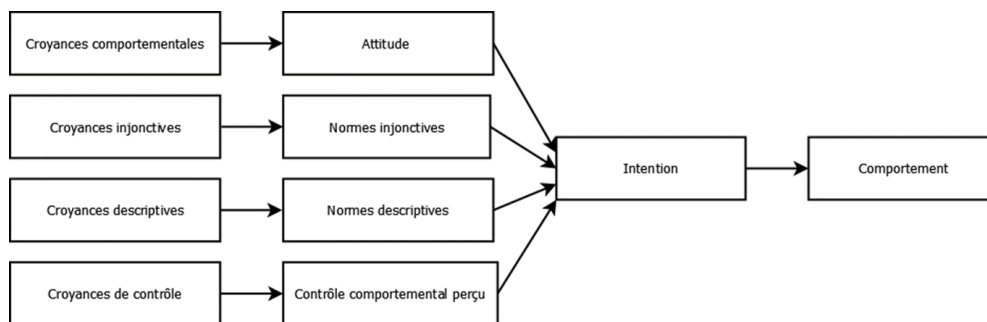


Figure 1. La théorie du comportement planifié de Fishbein et Ajzen (2010)

2.4 La présente étude

Comme le révèle ce bref état de la question, peu de chercheurs se sont penchés sur l'étude de la persévérance en la considérant comme un comportement et sur l'impact des croyances sur ce comportement. De plus, les quelques études qui ont utilisé une approche comportementale pour comprendre la persévérance (Houme, 2009 ; Koslowsky, 1993) ne se sont pas intéressées aux croyances qui nous semblent pourtant primordiales pour comprendre ce phénomène. En effet, connaître ces croyances nous permettrait d'approcher de manière plus fine et nuancée le vécu des étudiants par rapport à la persévérance. D'après de nombreux chercheurs ayant pourtant des cadres théoriques et des intérêts de recherche différents (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Bandura, 1997 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000), il semblerait que les croyances aient une influence importante sur nos décisions et nos comportements. Identifier clairement ces croyances serait une première étape cruciale, et ce d'autant plus que la plupart des chercheurs qui ont étudié le lien entre croyances et comportement sont partis de leurs propres croyances a

priori. Ils n'ont donc pas réalisé le travail préliminaire de mise en évidence des croyances les plus saillantes de leur population cible au moyen d'une étude qualitative. Or, mener ce travail exploratoire est extrêmement important afin de pouvoir évaluer le rôle des croyances par des items qui soient les plus proches possible des croyances réelles de la population de référence (Fishbein & Ajzen, 2010). En effet, procéder de cette manière augmente la probabilité que les croyances proposées dans les items correspondent aux croyances réelles des participants. C'est pourquoi il nous a semblé primordial de nous atteler à identifier, au moyen d'une étude qualitative exploratoire, les croyances liées à la persévérance chez des étudiants en première année d'université avant même de mener une investigation sur les effets des croyances sur la persévérance. L'objectif principal de cette étude est donc d'identifier les croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle liées à la persévérance.

3. Méthodologie

3.1 Sujets

Nous avons sollicité l'ensemble des étudiants de première année de Bachelier en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain (N = 455). Pour cette étude, 203 étudiants ont accepté de participer. Parmi ceux-ci, on comptait 83% de filles et 17% de garçons. Cette proportion filles/garçons est représentative des étudiants en psychologie. L'âge moyen des participants était de 18 ans.

3.2 Instrumentation

Le questionnaire était constitué de dix questions ouvertes (annexe 5). Celles-ci permettaient d'évaluer les croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle des étudiants à propos de la persévérance.

Avant que les questions ne soient posées, un petit passage introductif expliquait aux participants ce que nous entendions par persévérer face à des difficultés. Plus précisément, nous avons précisé le type de difficultés qu'ils pourraient rencontrer durant l'année, afin qu'ils évitent de se centrer uniquement sur des difficultés liées à l'université. En effet, des difficultés d'ordre personnel (e.g., séparation d'avec un conjoint, décès d'un proche, conflits interpersonnels, maladie, fatigue, manque de motivation, difficultés financières) pourraient également avoir un impact sur leur décision de continuer leurs études.

Croyances comportementales. Les croyances comportementales ont été mesurées à l'aide de deux questions. L'une demandait aux participants de lister les avantages possibles de la persévérance ; l'autre, les inconvénients possibles de la persévérance (par exemple : Si vous rencontrez des difficultés durant cette première année d'études, quels avantages verrez-vous à persévérer dans ces études ?).

Croyances normatives. Les croyances normatives ont été mesurées au moyen de six questions. Dans ces questions, les participants devaient lister les personnes qui jouaient un rôle déterminant dans leur persévérance. Deux des questions avaient trait à leurs croyances

injonctives (par exemple: Si vous rencontrez des difficultés durant cette première année d'études, quelles catégories de personnes pourraient penser que vous devez persévérer dans ces études?) ; les quatre autres concernaient leurs croyances descriptives (par exemple: Parmi les catégories de personnes que vous connaissez et qui ont déjà eu une expérience à l'université ou en haute école, listez celles qui, lorsqu'elles ont rencontré des difficultés durant leurs études, ont abandonné leurs études).

Croyances de contrôle. Les croyances de contrôle ont été évaluées à l'aide de deux questions. L'une demandait aux participants de lister les facteurs ou les conditions qui facilitent leur persévérance, l'autre les facteurs ou les conditions qui les amènent à ne pas persévérer (par exemple : Si vous rencontrez des difficultés durant cette première année d'études, qu'est-ce qui pourrait faciliter votre persévérance ?).

3.3 Déroulement

La passation de ce questionnaire s'est déroulée en novembre 2012 dans le cadre d'un cours, lors du premier semestre universitaire, c'est-à-dire avant la première session d'examens. Il était en effet important que les croyances exprimées par les étudiants soient celles qu'ils avaient a priori et qu'elles ne soient pas teintées par la réussite ou l'échec de leurs examens. La passation du questionnaire durait environ 20 minutes.

3.4 Méthode d'analyse des données

L'ensemble des réponses émises par les participants a été soumis à une analyse thématique de contenu. Ce type d'analyse a pour objectif de transposer un corpus en thèmes représentatifs du contenu analysé en s'appuyant sur la problématique de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette analyse a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Elle avait donc pour objectif de regrouper les croyances similaires entre elles. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence des croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle. Pour sélectionner les croyances les plus saillantes, nous nous sommes appuyés sur les recommandations de Fishbein et Ajzen (2010) qui suggéraient de sélectionner les réponses les plus fréquemment émises jusqu'à totaliser 75% des réponses émises par l'échantillon. Par exemple, en nous appuyant sur 600 réponses émises, la règle des 75% impliquait que nous sélectionnions les réponses les plus fréquemment mentionnées jusqu'à totaliser 450 réponses.

3.5 Considérations éthiques

Les participants ont suivi un cours, crédité dans le cadre de leur programme de formation dans lequel la passation du questionnaire leur était proposée. Cependant, ils n'étaient pas obligés d'y répondre. Ils ont donc collaboré à la recherche de façon volontaire. Ils ont été informés explicitement que l'absence de participation à la recherche n'aurait aucune répercussion sur la réussite du cours. La passation du questionnaire était anonyme et s'est faite au moyen d'un questionnaire en ligne. Les résultats de la recherche ont été diffusés sur une plateforme en ligne accessible à tous les étudiants.

4. Résultats

Au total, l'ensemble des participants a émis 641 réponses concernant les croyances comportementales, 906 réponses concernant les croyances injonctives, 815 réponses concernant les croyances descriptives et 887 réponses concernant les croyances de contrôle.

Les tableaux ci-dessous (1, 2 et 3) reprennent les croyances les plus saillantes de notre échantillon. Ils comprennent également la fréquence avec laquelle les croyances ont été émises par l'ensemble des participants. Enfin, ils pointent la proportion, en pourcentage, avec laquelle ces croyances ont été émises parmi l'ensemble des croyances les plus saillantes.

Les croyances comportementales (tableau 1) mises en évidence lors de notre analyse thématique sont principalement des avantages liés à la persévérance, bien que trois inconvénients aient été pointés. Au-delà de cette distinction entre avantages et inconvénients, différentes sous-thématiques ont été mises en évidence. Certaines croyances semblent se rapprocher de l'idée de plaisir. Ces croyances liées au plaisir peuvent néanmoins avoir des objets différents (par exemple : poursuivre des études qui me plaisent, apprendre des choses intéressantes, faire le métier que j'aime, avoir moins de temps pour mes loisirs...). D'autres croyances se rapprochent de la notion d'utilité que l'étudiant trouve dans la poursuite de ses études. Tout comme les croyances liées au plaisir, les croyances liées à l'utilité peuvent avoir des objets différents, mais également une temporalité différente (vision à court ou à long terme) (par exemple : atteindre mon but, assurer mon avenir, perdre une année, acquérir une meilleure méthode de travail...). Certains des avantages et des inconvénients cités sont liés à des dimensions plus personnelles de l'individu (par exemple : me prouver que je peux réussir, avoir davantage confiance en moi, avoir une satisfaction personnelle, douter de mon choix d'études) et ont pour objet la perception de soi.

Le tableau suivant (Tableau 2) présente les croyances injonctives, mais également les croyances descriptives. Comme nous l'avons mentionné dans la méthode, les croyances injonctives et descriptives renvoient aux référents qui ont la plus grande influence sur la décision, de la part des étudiants, de continuer ou d'arrêter leurs études. Les mêmes référents ont été mis en évidence aussi bien pour les croyances injonctives que pour les croyances descriptives. Il semblerait que ce soient les amis, le père, la mère, les frères et sœurs, les cousins et les grands-parents qui aient la plus grande influence sur les participants. Cependant, afin de nuancer les résultats, nous avons également analysé les réponses les moins fréquemment émises par les participants afin de voir si des personnes ne faisant pas partie de la sphère familiale et des amis avaient une influence sur les étudiants. Nous observons que, bien qu'ils aient été cités minoritairement, le petit ami/la petite amie et les anciens professeurs peuvent également avoir une influence sur la décision de persévérer de l'étudiant. L'influence de la sphère familiale reste néanmoins prédominante chez la majorité des étudiants.

Parmi les croyances de contrôle (tableau 3), nous avons distingué les croyances qui représentent des obstacles de celles qui représentent des facilitateurs à la persévérance. Au-

delà de cette distinction, trois sous-thématiques peuvent être déterminées au sein des croyances émises. Certaines croyances sont relatives à l'individu lui-même (par exemple: être [dé]motivé[e], l'envie de me prouver et de prouver aux autres que je suis capable de réussir, le manque de confiance en soi, la remise en question de mon choix d'études...) ; d'autres, à l'entourage de l'individu (par exemple: être soutenu[e] par mon entourage, l'entraide entre les étudiants), et d'autres enfin font référence aux études en elles-mêmes (par exemple : des cours [in]intéressants, la quantité de travail à fournir et la quantité de matière, la difficulté de la matière, le coût des études).

Tableau 1. Fréquence des croyances comportementales invoquées par les étudiants

	Fréquence d'émission des croyances	Proportion (en %) d'émission des croyances
<u><i>Avantages à persévérer</i></u>		
Poursuivre des études qui me plaisent	72	14.78%
Faire le métier que j'aime	72	14.78%
Me prouver que je peux réussir	57	11.7%
Aucun désavantage	36	7.39%
Obtenir un diplôme	32	6.57%
Atteindre mon but	23	4.72%
Avoir davantage confiance en moi	21	4.31%
Apprendre des choses intéressantes	21	4.31%
Être fier(e) de moi	19	3.9%
Acquérir une meilleure méthode de travail, une meilleure organisation, une meilleure connaissance de la matière	19	3.9%
Assurer mon avenir (avoir un travail, de l'argent, une bonne situation)	18	3.69 %
Avoir une satisfaction personnelle	18	3.69%
<u><i>Inconvénients à persévérer</i></u>		
Perdre une année	32	6.57%
Douter de mon choix d'études	26	5.33%
Avoir moins de temps pour mes loisirs, ma vie sociale...	21	4.31%
<i>Total</i>	<i>487</i>	<i>100%</i>

Tableau 2. Fréquence des croyances injonctives et descriptives invoquées par les étudiants

<i>Référents normatifs</i>	Fréquence d'émission des croyances	Proportion (en %) d'émission des croyances
Amis	454	34.71%
Mère	253	19.34%
Père	232	17.73%
Frères/sœurs	175	13.4%
Cousin(e)s	100	7.64%
Grands-parents	94	7.18%
<i>Total</i>	<i>1308</i>	<i>100%</i>

Tableau 3. Fréquence des croyances de contrôle invoquées par les étudiants

	Fréquence d'émission des croyances	Proportion (en %) d'émission des croyances
<i><u>Éléments facilitateurs de la persévérance</u></i>		
Être soutenu(e) par mon entourage	118	17.61%
Être motivé(e)	34	5.07%
L'entraide entre les étudiants	29	4.32%
La perspective de faire un travail que j'aime	27	4.02%
L'envie de me prouver et de prouver aux autres que je suis capable de réussir	26	3.88%
Des cours intéressants	25	3.73%
L'intérêt pour les études	23	3.43%
L'envie de réussir	22	3.28%
Une bonne organisation et une bonne méthode de travail	20	2.98%
Garder en tête les objectifs que je me suis fixé(e)	19	2.83%
<i><u>Les obstacles à la persévérance</u></i>		
Être démotivé(e), démoralisé(e)	55	8.2%
Échouer à un ou plusieurs examens	46	6.8%
Les loisirs, les sorties...	43	6.41%
La quantité de travail à fournir et la quantité de matière	31	4.62%
Le manque de confiance en soi	27	4.02%
La difficulté de la matière	24	3.58%
Des cours inintéressants	22	3.28%
Faire beaucoup d'effort et échouer	22	3.28%
Le coût des études	19	2.83%
Le stress	19	2.83%
La remise en question de mon choix d'études	19	2.83%
<i>Total</i>	670	100%

5. Discussion des résultats

L'objectif premier de cette étude était de mettre en évidence les croyances les plus saillantes, chez les étudiants, à l'égard de leur persévérance en première année à l'université. En effet, plusieurs études ont déjà montré que connaître les croyances d'un individu permet de prédire son comportement (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Bandura, 1997 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000). À la lumière de la TCP, des croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle ont donc été identifiées.

Les croyances comportementales qui ont été identifiées sont composées d'inconvénients et d'avantages liés à la persévérance. Au sein de ces croyances, nous avons distingué trois sous-thématiques : les croyances liées au plaisir de persévérer (par exemple : apprendre des choses intéressantes), les croyances liées à l'utilité de persévérer (par exemple : obtenir un diplôme) et les croyances liées à des dimensions plus personnelles des étudiants (par exemple : être fier[e] de moi). Ces croyances ainsi identifiées peuvent être mises en lien avec le concept de valeur perçue d'une tâche issue de la théorie attentes-valeur

(expectancy-value) d'Eccles et Wigfield, (2002). La valeur perçue est ce qu'un individu pense qu'une tâche peut lui apporter personnellement. La valeur perçue est influencée par quatre composantes : 1) l'importance que la personne accorde à la tâche, 2) l'intérêt qu'elle a pour la tâche, 3) l'utilité qu'elle y trouve et 4) les coûts associés à la réalisation de la tâche. Les croyances mises en évidence dans notre étude pourraient être vues comme des antécédents des quatre composantes de la valeur perçue d'une tâche. Par exemple, *être fier(e) de soi* renforcera sans doute l'importance que l'étudiant accorde à la persévérance dans ses études. De même, apprendre des choses intéressantes pourrait permettre à l'étudiant de développer de l'intérêt pour ses études et par conséquent renforcer sa persévérance. Obtenir un diplôme pourrait renforcer le sentiment d'utilité lié aux études et par conséquent renforcer sa persévérance. Enfin, perdre une année pourrait rendre la persévérance plus coûteuse. Nos analyses mettent ainsi en relief la diversité des croyances qui existent et l'intérêt de les connaître afin de pouvoir en tenir compte pour de futures études.

Les croyances injonctives et descriptives ont permis de mettre en évidence les référents normatifs les plus importants pour les participants. Conformément à ce qui a déjà été observé dans les écrits de recherche (Coslin, 2013), ce sont les parents, les frères et sœurs et les amis qui semblent avoir la plus grande incidence sur les étudiants. D'après les résultats des chercheurs, cette influence peut se traduire de différentes manières. En effet, un étudiant peut percevoir un soutien (Ratelle, Larose, Guay, & Senécal, 2005), une pression ou encore des attentes explicites de la part de son entourage (Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016⁴⁰). Il peut également avoir la sensation que son entourage nourrit des attentes par rapport à lui, sans que cela ait été clairement exprimé (Roland, Frenay, & Boudrenghien, soumis⁴¹). Quoi qu'il en soit, ces différentes formes d'influences ont un impact sur le comportement de l'étudiant (Ratelle et al., 2005 ; Schmitz, Frenay, & Neuville, 2006). Cependant, cette influence varie en fonction des référents normatifs impliqués (Coslin, 2013) et de la sensibilité de la personne à ces influences (Wooten & Reed, 2004).

Ces croyances injonctives et descriptives telles qu'elles sont mesurées dans le cadre de la TCP méritent d'être discutées. En effet, même si dans le cadre de notre étude, nous avons suivi les recommandations de Fishbein et Ajzen (2010) concernant les échelles de mesure à utiliser, la manière dont ils proposent de mesurer ces croyances ne permet pas, selon nous, d'évaluer réellement ce que sont les croyances des participants, mais plutôt d'identifier quels référents normatifs sont les plus importants pour eux. De plus, ils suggèrent de mesurer quantitativement les croyances injonctives au moyen d'items du type : « *X pense que je devrais persévérer, même si je rencontre des difficultés* » et les croyances descriptives au moyen d'items du type : « *X a persévéré lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études* ». L'énoncé des différents items pour mesurer ces croyances reste toujours le même, seul le référent normatif X change d'un item à l'autre afin qu'il soit possible d'évaluer à quels référents normatifs cette croyance peut s'appliquer. Cette

⁴⁰ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 7 de cette thèse.

⁴¹ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 9 de cette thèse.

manière de faire ne permet donc d'évaluer qu'un seul type de croyance (par exemple : les référents normatifs pensent que je devrais ou non persévérer pour les croyances injonctives), croyance qu'ils n'ont, par ailleurs, pas mise en évidence au moyen de leur étude qualitative comme ils le préconisent et comme ils le font d'ailleurs pour les croyances comportementales et de contrôle. Or, il serait instructif d'évaluer les différentes croyances injonctives et descriptives que partagent les participants. Dans ce cadre, une manière de mesurer qualitativement les croyances injonctives pourrait être de poser une question du type : qu'est-ce que mes proches attendent de moi en ce qui concerne ma persévérance universitaire ? Les croyances descriptives pourraient quant à elles être évaluées au moyen d'une question du type : qu'est-ce que mes proches ont fait lorsqu'ils ont été confrontés à des difficultés durant leurs études ? De cette manière, un certain nombre de croyances pourraient être mises en évidence et servir de base pour une étude quantitative.

Enfin, les croyances de contrôle qui sont composées d'éléments facilitateurs et d'obstacles à la persévérance ont également pu être regroupées en différentes sous-thématiques : les croyances liées à l'individu, les croyances liées à l'entourage et les croyances liées aux études. Certaines des croyances ressorties de cette analyse avaient déjà été étudiées dans des recherches antérieures et mises en lien avec la persévérance. C'est notamment le cas du soutien de l'entourage ou encore de la confiance en soi et en ses capacités (Multon et al., 1991 ; Robbins et al., 2004 ; Schmitz et al., 2010). Cependant, l'étude que nous avons réalisée a le mérite d'avoir mis en évidence une large palette des croyances de contrôle liées à la persévérance, ce qui, à notre connaissance, n'avait pas été fait jusqu'à présent. Selon Ajzen (1985), ces croyances de contrôle peuvent être interprétées en référence au type d'attribution causale que la personne met en place. L'attribution causale peut être de trois types : attribution à des causes stables ou instables (l'intelligence par rapport à la chance), internes ou externes (l'intelligence par rapport au soutien des autres) et contrôlables ou non (les efforts fournis par rapport à la difficulté de la tâche) (Weiner, 1979). Plusieurs chercheurs ont déjà montré qu'en fonction du type d'attribution mise en œuvre, les conséquences sur la persévérance différaient. Ainsi, selon Hoza, Pelham, Waschbusch, Kipp et Owens (2001) par exemple, attribuer un échec à des facteurs externes tels que la difficulté de la tâche était relié positivement à la persévérance, alors qu'attribuer un échec à des éléments internes tels que l'intelligence était relié négativement à la persévérance. Ces études révèlent donc l'intérêt de prendre en compte le type d'attribution lié à une croyance de contrôle : un effet différencié pourrait apparaître et apporter plus de nuances au sein des résultats. Dans ce cadre, nous constatons que, bien que nous n'ayons pas créé la méthodologie de cette étude en nous appuyant sur les différentes dimensions de la théorie de l'attribution causale, au sein des croyances de contrôle ressorties des analyses, nous pouvons distinguer les croyances liées à une attribution causale interne des croyances liées à une attribution causale externe (par exemple : le stress par rapport à la difficulté de la matière). Nous avons par ailleurs constaté que les croyances liées à l'individu sont presque toutes des croyances de type interne, alors que les croyances liées à l'entourage et aux cours sont de type externe. Il nous a paru plus hasardeux, par contre, d'associer ces croyances à un versant de la stabilité et de la contrôlabilité. Pour classer les obstacles et les facilitateurs en fonction de leur stabilité et de leur

contrôlabilité, il est indispensable de connaître le contexte dans lequel ils se présentent, ce que ne nous permettaient pas les questions que nous avons posées dans cette étude. Il est néanmoins important de noter qu'un même facteur explicatif peut être interprété différemment d'un individu à l'autre (Weiner, 1979). Certaines analyses ont par exemple révélé qu'un facteur tel que l'habileté peut être vu par certaines personnes comme malléable et sous contrôle volontaire, alors que pour d'autres il s'agit d'une caractéristique immuable sur laquelle nous n'avons pas de contrôle (Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999). Même si nos résultats ne permettent pas d'être analysés selon les trois catégories d'attributions causales, il nous semblait intéressant de discuter de ce parallèle.

La nature comportementale de la persévérance nous a incitées à nous tourner vers une théorie comportementale pour étudier ce phénomène. Cependant, il existe d'autres théories comportementales que celle du comportement planifié. Citons notamment l'approche des processus d'action de santé (Schwarzer, 2008), qui a pour objectif de comprendre l'adoption et le maintien de comportements. La raison pour laquelle nous nous sommes tournés vers la TCP réside principalement dans la diversité des croyances qu'elle permet d'étudier en comparaison aux autres théories comportementales. L'objectif de notre étude étant d'identifier l'ensemble des croyances liées à la persévérance des étudiants, il nous a paru plus opportun de nous tourner vers la TCP. Cette théorie nous a permis de prendre en compte quatre catégories de croyances : les croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle. Ces quatre catégories permettent de balayer un grand nombre de croyances associées à la persévérance, contrairement à ce qui a déjà été fait dans les recherches antérieures. En effet, les chercheurs qui se sont intéressés aux croyances se sont souvent uniquement focalisés sur des croyances appartenant à l'une de ces catégories et ont rarement tenté d'élargir leurs investigations à d'autres types de croyances. C'est notamment le cas des nombreuses recherches qui ont porté sur le lien entre croyances d'efficacité personnelle et persévérance (Bandura, 1997 ; Rigali-Oiler & Kurpius, 2013). Or, c'est cette diversité de croyances qui permet de saisir un comportement de manière fine et complète.

La diversité des croyances mises en évidence dans notre étude permet également de montrer l'intérêt de réaliser une étude qualitative afin d'identifier les croyances, plutôt que de se fonder sur les croyances a priori des chercheurs. Même s'il est clair que certaines des croyances a priori des chercheurs peuvent correspondre aux croyances réelles des étudiants, nous observons qu'un nombre important de croyances mises en évidence dans notre étude n'avaient, à notre connaissance, jamais été prises en compte dans les recherches. Connaître ces différentes croyances permettra de comprendre avec plus de finesse la persévérance et d'identifier les perceptions associées à la persévérance chez les étudiants en première année à l'université.

Bien que les croyances mises en évidence dans notre étude soient relativement variées, elles ont été émises par un public spécifique, celui des étudiants inscrits en première année d'études universitaires en psychologie. Nous nous interrogeons donc sur leur caractère universel. En effet, les étudiants inscrits dans d'autres programmes d'études partagent-ils ces croyances ? Des recherches (Leclercq, 2003) ont montré que des étudiants en sciences humaines n'ont pas les mêmes antécédents (e.g., revenus et diplôme des parents, filière

d'études choisies) que des étudiants en sciences de la santé ou en sciences et technologies. Or, bien que nous n'ayons pas abordé cet aspect plus haut, selon la TCP, les croyances des individus seraient influencées par ces antécédents. Selon cette logique, des étudiants inscrits en psychologie pourraient avoir des croyances différentes des étudiants inscrits dans d'autres programmes d'études. Il est donc important d'être conscient du caractère potentiellement non universel de ces croyances.

6. Conclusion

Cette étude avait pour objectif de mettre en évidence les croyances liées à la persévérance chez des étudiants en première année à l'université. En effet, les croyances pourraient jouer un rôle déterminant dans la décision de persévérer ou au contraire d'abandonner ses études. Or, peu d'études ont été réalisées à ce sujet. Dans ce cadre, nous avons mené une étude qualitative au cours de laquelle nous avons demandé à des étudiants en première année à l'université de nous parler de quatre types de croyances liées à la persévérance, à savoir les croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle. Leurs réponses nous ont permis de nous rendre compte de l'étendue des croyances qui affectent la persévérance des étudiants. Certaines de ces croyances sont des croyances déjà bien étudiées dans les écrits scientifiques. Cependant, d'autres restent beaucoup plus méconnues et donc négligées dans l'explication de la persévérance. Cette étude a également permis de dépasser les limites méthodologiques de plusieurs recherches antérieures concernant les croyances. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, presque aucune étude qualitative n'a été menée pour mettre en évidence les croyances réelles des individus.

Cette étude présente toutefois quelques limites qui ouvrent la voie à des perspectives futures. Tout d'abord, elle a été menée auprès d'étudiants en psychologie. Or, comme nous l'avons évoqué dans la discussion, il est possible que les croyances des étudiants inscrits en psychologie soient différentes de celles des étudiants inscrits dans d'autres programmes d'études. Afin de s'assurer que ces croyances sont partagées par l'ensemble des étudiants, il pourrait donc s'avérer pertinent de répliquer notre étude en incluant des étudiants inscrits dans les différents secteurs. De manière moins coûteuse, nous pourrions demander à des étudiants issus de différentes facultés de prendre position par rapport aux croyances mises en évidence dans notre recherche. Plus précisément, nous leur demanderions dans quelle mesure ces croyances sont des croyances qu'ils partagent. Une autre limite concerne l'échantillon, qui n'était pas constitué d'étudiants ayant abandonné leurs études. Or, leurs croyances auraient probablement différé sur certains aspects des croyances d'étudiants dits persévérants. Cependant, la passation du questionnaire s'est déroulée en début d'année universitaire, avant la première session d'examens. À cette époque de l'année, assez peu d'étudiants avaient déjà arrêté leurs études. De ce fait, nous ne pensons pas que cette limite puisse mettre en cause nos résultats. Enfin, sur les 455 étudiants de psychologie sollicités, seuls 205 ont accepté de participer à notre étude ce qui constitue un autre biais.

Une autre limite de notre étude concerne l'évaluation des croyances injonctives et descriptives. Comme nous l'avons évoqué dans la discussion, les items utilisés pour

identifier les croyances injonctives et descriptives ne nous ont pas permis de faire ressortir ces croyances à proprement parler, mais plutôt d'identifier les référents normatifs centraux des participants dans le cadre de la persévérance.

Enfin, une dernière limite concerne les données récoltées. Très peu de questions d'ordre personnel ont été posées aux participants. Nous n'avons donc pas pu réaliser d'analyses prenant en compte les caractéristiques individuelles des participants, ce qui aurait pu être éclairant pour nuancer nos résultats.

Nos résultats ouvrent la voie à des recherches futures. Il serait en effet instructif de tester l'impact des croyances mises en évidence sur la persévérance ou du moins sur le processus de persévérance. En effet, les croyances mises en évidence semblent liées à la persévérance, mais ont-elles un réel impact sur cette dernière ? Il serait également nécessaire de s'interroger sur l'influence d'éventuels médiateurs entre les croyances et la persévérance. En effet, selon la TCP, les croyances n'auraient pas une influence directe sur le comportement, mais passeraient par les attitudes, les normes injonctives, les normes descriptives ou le contrôle comportemental perçu, avant d'influencer l'intention puis le comportement. Il serait donc intéressant de tester si cette double médiation se vérifie dans le cadre de la persévérance en première année à l'université.

Enfin, nos résultats nous amènent à réfléchir aux implications pratiques pouvant découler de cette recherche. En nous appuyant sur la TCP, nous constatons que les croyances font partie des facteurs à l'origine des comportements et donc de la persévérance. Agir sur les croyances nous permettra donc d'intervenir plus en amont de ce qui conduit un étudiant à persévérer ou au contraire à abandonner. Plusieurs auteurs (Eagly & Chaiken, 1993 ; Fishbein & Ajzen, 2010) ont par exemple montré que les croyances que nous avons peuvent être erronées. Il pourrait dès lors être intéressant de travailler sur ces croyances erronées. S'il est difficile de supprimer une croyance, il est cependant plus facile d'en créer une nouvelle et de la rendre plus saillante que les autres (Corneille, 2010). De ce fait, nous pourrions faire passer au second plan les croyances erronées en rendant plus accessibles d'autres croyances plus adaptées. Une manière de modifier une croyance est de faire prendre conscience à une personne de l'absence de cohérence qui existe entre ses croyances et ses valeurs. La prise de conscience de cette absence de cohérence est un moteur de changement de croyances (pour une revue de la question, voir Corneille, 2010).

Connaître les croyances liées à la persévérance des étudiants va également nous permettre d'agir sur un plan plus environnemental. En effet, nous avons, par exemple, constaté que l'entraide entre étudiants est considérée comme un facilitateur à la persévérance. Il serait donc judicieux de favoriser l'entraide et le partage entre étudiants dans les dispositifs pédagogiques mis en place. Pour dégager de telles pistes d'actions, il est donc nécessaire d'analyser, dans un premier temps, l'impact des différentes croyances sur la persévérance des étudiants par le biais d'une étude quantitative, pour déterminer ensuite sur quel plan nous pouvons intervenir.

Chapitre 5

Processus de validation des échelles de l'instrument de mesure de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire

L'objectif premier de cet article est de présenter le processus de validation d'un instrument de mesure basé sur la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire. En effet, cette théorie semble réellement pertinente pour comprendre et expliquer le phénomène de persévérance. Dans ce cadre, une première étude a été réalisée (N1 = 162) pour valider cet instrument. Elle a permis de mettre en évidence les qualités psychométriques de l'instrument par des analyses testant sa fidélité et sa validité (analyses descriptives, de cohérence interne, de corrélations, de structure factorielle).

Le second objectif de cet article est d'identifier le rôle joué par l'intention dans la prédiction de la persévérance universitaire. En effet, l'intention tient une place centrale dans la théorie du comportement planifié, mais également dans la littérature sur la persévérance universitaire. Cependant, son rôle manque parfois de clarté. Une seconde étude (N2 = 812) a donc été réalisée afin de clarifier le rôle de l'intention. Cette étude a également permis de confirmer les qualités psychométriques de notre instrument.

Roland, N., Boudrenghien, G., & Frenay, M. (soumis). Validation d'un instrument de mesure de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*.

Processus de validation des échelles de l'instrument de mesure de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire

1. Introduction

La persévérance dans les études universitaires est un concept qui a été étudié à de nombreuses reprises dans la littérature (Begin, Michaut, Romainville, & Stassen, 2012 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Cependant, peu d'études ont été réalisées avec des cadres théoriques respectant la nature comportementale de la persévérance. Or, comme nous l'évoquerons plus bas, la persévérance a majoritairement été conceptualisée et opérationnalisée comme un comportement. Il nous semble donc pertinent de nous tourner vers une théorie comportementale qui tente d'expliquer comment un comportement est généré. Dans ce cadre, nous nous sommes penchés sur la théorie du comportement planifié (TCP) pour comprendre ce phénomène. Cette théorie issue de la psychologie sociale a récemment fait ses preuves pour expliquer la persévérance à l'université (Houme, 2009 ; Koslowsky, 1993 ; Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016a⁴²). Cependant, à notre connaissance aucun processus de validation des échelles de l'instrument de mesure de la TCP adapté à la persévérance universitaire n'a encore été réalisé. Il nous semble donc important de nous y atteler. Au-delà du processus de validation de cet instrument de mesure, nous aimerions également clarifier le rôle de certains déterminants de ce modèle, tel que l'intention, dans la prédiction de la persévérance universitaire. En effet, un des prédicteurs les plus souvent cités comme expliquant la persévérance est l'intention de persévérer (Bean & Metzner, 1985 ; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Koslowsky, 1993 ; Schmitz & Frenay, 2013 ; Torres & Solberg, 2001). Cependant, son rôle et la manière avec laquelle l'intention est assimilée à la persévérance pose question.

2. La persévérance universitaire

Dans la littérature, la persévérance universitaire a majoritairement été conceptualisée comme une forme d'engagement comportemental envers les études (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996 ; Robbins et al., 2004). Il s'agirait de continuer une action, une tâche, même si des difficultés se présentent (Miller et al., 1996). Multon, Brown et Lent (1991) développent d'ailleurs l'idée de persévérer face à des obstacles. Persévérer serait un processus qui prend place tout au long de l'année et qui se traduit par une multitude de comportements (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015⁴³). Dans la lignée de cette conceptualisation, la persévérance universitaire a majoritairement

⁴² L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 7 de cette thèse.

⁴³ L'article associé à cette référence est présenté dans l'annexe 1 de cette thèse.

été opérationnalisée par des mesures d'engagement comportemental. Ainsi, la persévérance a souvent été mesurée par la durée pendant laquelle un étudiant reste inscrit dans l'institution (Houme, 2009 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Robbins et al., 2004), par la réinscription de l'étudiant dans les mêmes études l'année suivante⁴⁴ (Nora, Cabrera, Hagdorn, & Pascallera, 1996 ; Robbins et al., 2004), mais également par l'obtention d'un diplôme (Ben-Yoseph, Ryan, & Benjamin, 1999 ; DeRemer, 2002). D'autres auteurs (Neuville et al., 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013) ont également proposé d'évaluer l'engagement comportemental envers les études par une mesure de l'effort fourni par l'étudiant en cours d'année (e.g., la participation aux cours, aux travaux pratiques, aux séances d'exercices, le nombre d'heures passées à étudier pendant la semaine et pendant les week-ends). Enfin, il est à noter que certains chercheurs ont approché la persévérance universitaire par une mesure de l'intention de persévérer (DaDeppo, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013) qui représente une mesure plus motivationnelle que les autres. L'intention traduit en effet le degré de motivation à mettre en œuvre un comportement donné (Ajzen, 2005).

3. La théorie du comportement planifié

La TCP a pour but d'expliquer comment un comportement est généré (Fishbein & Ajzen, 1975, 2010) (Figure 1). Selon cette théorie, tout comportement humain est précédé d'une *intention* de se comporter. L'intention représente la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement. Cette intention est elle-même sous-tendue par quatre déterminants : l'attitude vis-à-vis du comportement, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu. Une *attitude* est l'évaluation positive ou négative faite par un individu à propos d'un comportement. Les *normes injonctives* représentent la perception qu'a un individu, de ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire. Les *normes descriptives* représentent la perception qu'a un individu, de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli. Enfin, le *contrôle comportemental perçu* se définit comme la mesure dans laquelle une personne croit qu'elle est capable de réaliser un comportement et qu'elle a le contrôle sur sa performance (Fishbein & Ajzen, 2010). Dans la TCP, il est également postulé que le contrôle comportemental perçu pourrait aussi avoir une influence directe sur le comportement sans passer par l'intention.

Notons que la conception unidimensionnelle du contrôle comportemental perçu de Fishbein et Ajzen (2010) a été remise en question par de nombreux chercheurs qui considèrent que ce concept est en fait composé de deux facteurs ; le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la perception de contrôle (Armitage & Conner, 1999 ; Kraft, Rise, Sutton, & Roysamb, 2005 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Povey, Conner, Sparks, James, & Shepherd, 2000 ; Terry & O'Leary, 1995). Outre cette distinction entre la perception de contrôle et le SEP, nous nous interrogeons également sur l'unidimensionnalité de la perception de contrôle. En effet, la perception de contrôle dépend en partie de l'objet du

⁴⁴ Nous nous appuyerons sur la réinscription pour mesurer la persévérance dans le cadre de ce chapitre.

contrôle (Fishbein & Ajzen, 2010 ; Notani, 1998). Nous pouvons donc penser que la perception de contrôle concernant la décision d'abandonner ses études (CA) pourrait différer de la perception de contrôle concernant la décision de persévérer (CP). Une précédente étude a déjà mis en avant l'existence de ces deux dimensions (Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016a⁴⁵).

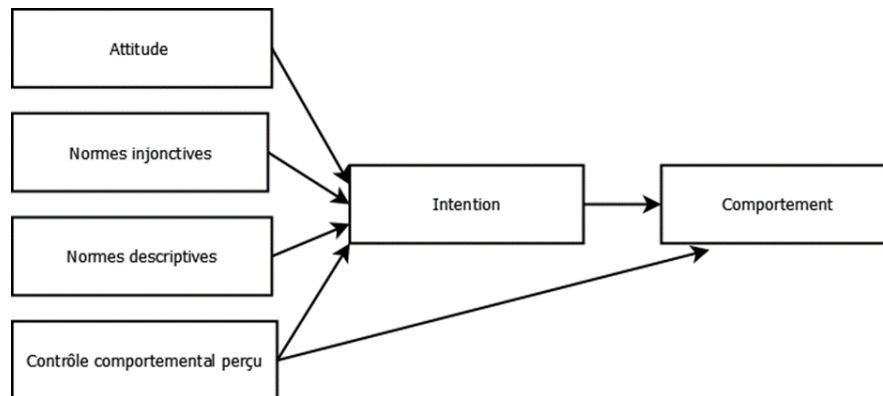


Figure 1. La théorie du comportement planifié

4. L'intention de persévérer à l'université

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'intention de persévérer semble jouer un rôle assez important dans la prédiction de la persévérance universitaire. Plusieurs recherches ont d'ailleurs déjà montré que l'intention de continuer ses études est un des antécédents les plus immédiats et un des meilleurs prédicteurs de la persévérance universitaire (Bean & Metzner, 1985 ; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992 ; Cabrera et al., 1993 ; Koslowsky, 1993 ; Tinto, 1993 ; Torres & Solberg, 2001) (pour une recension des écrits, voir Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier, & Fontaine, 2006). Tinto (1993) souligne d'ailleurs que l'intention figure parmi les facteurs individuels les plus importants dans la compréhension de la persévérance de l'étudiant. Cependant, les relations observées dans la littérature entre l'intention et la persévérance ne semblent pas toujours aussi importantes que postulées théoriquement. En effet, les tailles d'effets sont très variables et oscillent entre 4.9% et 47% de la variance expliquée par l'intention (Bers & Smith, 1991 ; Cabrera et al., 1992, 1993 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Sandler, 2000).

La surestimation du rôle de l'intention de persévérer dans la prédiction de la persévérance universitaire a mené certains chercheurs (Braxton, Bray, & Berger, 2000 ; DaDeppo, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013) à utiliser l'intention de persévérer comme un indicateur de la persévérance omettant ainsi de mesurer la persévérance. Dans ce contexte, il est légitime de s'interroger sur la pertinence de cette assimilation étant donné les relations parfois faibles entre ces deux concepts. De plus, même si dans certaines recherches ces

⁴⁵ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 7 de cette thèse.

deux concepts sont très liés, cela signifie-t-il qu'ils peuvent être assimilés ? Le rôle de médiateur que l'intention joue entre les déterminants plus distaux de la persévérance et la persévérance dans de nombreux cadres théoriques est-il pertinent ? Nous tenterons de répondre à ces questions grâce à la seconde étude que nous avons menée.

5. Objectifs des études

L'objectif du présent article est de créer des échelles de mesure adaptées à la persévérance universitaire et qui s'arriment à la TCP. En effet, à notre connaissance, il n'existe aucun processus de validation du questionnaire de la TCP adapté à la persévérance universitaire. Il serait donc nécessaire qu'un instrument de mesure adéquat soit créé afin de pouvoir pousser plus loin les investigations sur le rôle que joue cette théorie pour expliquer la persévérance. En outre, nous aimerions investiguer davantage le rôle de l'intention de persévérer dans la prédiction de la persévérance universitaire. Plus précisément, nous nous interrogeons sur la pertinence d'assimiler l'intention de persévérer à la persévérance. De plus, si ces deux concepts sont si semblables, est-il utile de mesurer à la fois l'intention et la persévérance ? Cela nous amène donc à nous questionner sur le rôle que joue l'intention entre les déterminants plus distaux de la persévérance et la persévérance. Enfin, nous voudrions également clarifier le caractère unidimensionnel ou multidimensionnel du contrôle comportemental perçu.

Dans ce cadre, deux études ont été réalisées. La première étude avait pour objectif de mettre en évidence les qualités psychométriques des échelles développées, mais également de mettre à l'épreuve des faits la conception unidimensionnelle du contrôle comportemental perçu. La seconde étude avait pour objectif de confirmer la pertinence psychométrique de notre outil tout en clarifiant le rôle de l'intention de persévérer comme antécédent direct de la persévérance et tout en testant l'intérêt de ce cadre théorique pour prédire la persévérance universitaire.

6. Étude 1

L'objectif de cette étude était de réaliser un processus de validation des échelles de mesure de la TCP adapté à la persévérance universitaire, auprès d'étudiants francophones de l'enseignement postsecondaire. Pour ce faire, les qualités psychométriques de notre instrument ont été mises à l'épreuve. Nous nous sommes appuyés sur les recommandations de Messick (1995) pour évaluer la validité de notre instrument. Notons que selon les Standards for Educational and Psychological Testing (2003, p. 3), le concept de validité indique « *jusqu'à quel point les faits et la théorie appuient les interprétations des scores de tests qui découlent des usages qui sont proposés pour lesdits tests* ». Le concept de validité n'est pas unitaire et repose sur un ensemble de preuves psychométriques différentes (e.g., cohérence interne, structure factorielle).

6.1 Méthode

6.1.1 Participants

Cette étude s'est déroulée en mars 2013. Dans ce cadre, 162 étudiants francophones inscrits en première année dans une université belge dans des études de psychologie (15.1% de garçons et 84.2% de filles ; .7% de données manquantes) ont rempli un questionnaire incluant l'instrument de mesure de la TCP adapté à la persévérance universitaire. Cette proportion femmes/hommes est représentative des étudiants en psychologie.

L'ensemble des participants a complété le questionnaire sur une base volontaire et a marqué son accord écrit afin de prendre part à cette recherche. La passation du questionnaire était confidentielle.

6.1.2 Procédure

Les étudiants ont été sollicités lors d'un de leur cours. Après avoir reçu les informations relatives à la recherche, ils ont été invités à remplir un questionnaire en version papier. La durée de complétion du questionnaire était d'une trentaine de minutes.

6.1.3 Instrumentation

Les échelles utilisées ont été créées sur la base des recommandations de Fishbein et Ajzen (2010). Ils suggèrent tout d'abord que le comportement cible et que la population cible soient clairement définis. Ensuite, un canevas de plusieurs items à adapter au comportement cible est proposé pour chaque composante du modèle⁴⁶ (Fishbein et Ajzen, 2010). Il est donc recommandé de partir des items déjà existants et d'en modifier le comportement cible ainsi que d'ajouter d'éventuels éléments contextuels. Nous nous sommes donc appuyés sur ce canevas pour construire nos items. Une première version de ces échelles a ainsi été créée par le premier auteur de cet article. Afin de nous assurer de la validité conceptuelle de ces échelles, nous avons suivis les recommandations de Messick (1995) et nous avons consulté deux experts de la persévérance universitaire. Ces experts, qui sont également les deuxième et troisième auteurs de cet article, ont ainsi apporté quelques modifications, notamment au niveau de la formulation des items.

Le questionnaire qui a été créé comportait 26 items (annexe 6⁴⁷). L'ensemble de ces items était réparti en cinq échelles : intention, attitude, normes injonctives, normes descriptives, contrôle comportemental perçu.

Les items ont été évalués à l'aide d'échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord) à l'exception des items d'attitude qui ont été évalués à l'aide d'échelles d'adjectifs bipolaires à 5 points (désagréable-agréable ; négatif-positif ; inutile-utile ; mauvais-bon ; pas important-important) et de deux items du contrôle

⁴⁶ Ce canevas est consultable en ligne à l'adresse suivante : <http://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>

⁴⁷ Notons que le questionnaire présenté en annexe 6 comporte également des items relatifs aux croyances qui n'ont pas été utilisés dans ce chapitre. Cependant, ils seront examinés dans la chapitre 6 de cette thèse.

comportemental perçu dont un a été évalué à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 = impossible à 5 = possible et l'autre à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 = difficile à 5 = facile. Le tableau 1 présente chacune des échelles utilisées, un exemple d'item ainsi que le nombre d'items inclus dans les échelles.

Tableau 1. Caractéristiques des échelles incluses dans l'instrument de mesure de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire

Échelles	Exemples d'items	Nombre d'items	Échelles de mesure utilisées
Intention	Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études	3	Échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord)
Attitude	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera...	5	Échelles d'adjectifs bipolaires à 5 points (désagréable-agréable ; négatif-positif ; inutile-utile ; mauvais-bon ; pas important-important)
Normes injonctives	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études	4	Échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord)
Normes descriptives	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches ont continué leurs études	4	Échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord)
Contrôle comportemental perçu	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer	10	Échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord pour trois items ; 1 = impossible ; 5 = possible pour un item ; 1 = difficile ; 5 = facile pour un item)

6.1.4 Analyses

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été proposées. Nous nous sommes ensuite appuyés sur les recommandations de Messick (1995) afin d'évaluer la structure interne de l'instrument. Dans ce cadre, des analyses factorielles exploratoires ont été réalisées. Enfin, afin d'évaluer la cohérence interne des mesures, des alphas de Cronbach et une matrice de corrélations ont été réalisés.

6.2 Résultats

6.2.1 Analyses descriptives

La moyenne et l'écart-type de chaque item ont été examinés (Tableau 2). Nous observons un effet plafond pour la grande majorité des items. Même si cet effet plafond peut s'expliquer au regard des questions posées, nous avons réalisé des transformations

logarithmiques (Log10). Ce genre de transformation permet en effet de rendre normale une asymétrie positive (Dagnelie, 2006). La suite des résultats présentés est donc basée sur nos items transformés.

Tableau 2. Moyenne et écart-type des items de chacune des échelles du questionnaire de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire

		Échantillon	
		n = 162	
		M	(ET)
Intention		4.49	(.73)
Int-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je laisserai tomber ces études*.	4.51	(.83)
Int-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisagerai d'abandonner mes études*.	4.40	(.90)
Int-3.	Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études.	4.57	(.77)
Attitude		4.03	(.60)
Att-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera désagréable/agréable.	3.07	(.94)
Att-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera négatif/positif.	4.05	(.82)
Att-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera mauvais/bon.	4.13	(.81)
Att-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera inutile/utile.	4.40	(.70)
Att-5.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études (ne) sera pas important/important.	4.57	(.65)
Normes injonctives		4.46	(.73)
NI-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études.	4.47	(.80)
NI-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études.	4.42	(.86)
NI-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage m'encouragera à abandonner mes études*.	4.56	(.76)
NI-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage estimera que je dois abandonner mes études*.	4.45	(.95)
Normes descriptives		3.24	(.84)
ND-1.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches ont continué leurs études.	3.62	(1.06)
ND-2.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches ont abandonné leurs études*.	3.41	(1.17)
ND-3.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches se sont lancés directement dans le monde du travail*.	3.37	(1.37)
ND-4.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches se sont réorientés*.	3.38	(1.21)
Contrôle comportemental perçu		3.72	(1.03)
CPP-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer.	4.10	(.85)

	<i>Échantillon</i>	
	<i>n = 162</i>	
	<i>M</i>	<i>(ET)</i>
CPP-2. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je me sentirai capable de continuer mes études.	3.96	(.96)
CPP-3. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je pourrai facilement persévérer si je le voulais.	4.05	(.88)
CPP-4. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi difficile/facile.	3.12	(.91)
CPP-5. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi impossible/possible.	4.22	(.70)
CPP-6. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réinscrire l'année suivante dans ces mêmes études.	4.39	(.88)
CPP-7. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de persévérer dans mes études actuelles.	4.44	(.83)
CPP-8. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réorienter dans une autre filière*.	2.37	(1.38)
CPP-9. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'abandonner mes études actuelles*.	2.86	(1.51)
CPP-10. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'arrêter complètement les études*.	3.76	(1.45)

*Les items suivis d'un astérisque sont inversés.

6.2.2 Analyses factorielles exploratoires

Des analyses factorielles exploratoires réalisées avec la méthode de maximum de vraisemblance ont été réalisées avec le logiciel SPSS afin d'examiner si les différentes échelles du questionnaire formaient bien des facteurs distincts. Ces analyses ont été réalisées conjointement pour toutes les variables incluses dans la TCP à l'exception des attitudes, qui sont par nature multidimensionnelles, puisqu'elles sont construites sur base d'échelles d'adjectifs bipolaires (désagréable-agréable ; négatif-positif ; inutile-utile ; mauvais-bon ; pas important-important) et qui perturbent donc assez logiquement l'analyse. Des rotations Oblimin ont été choisies, car les facteurs ou items inclus dans chacune des analyses étaient corrélés entre eux (Field, 2013 ; Tabachnick & Fidell, 2012). Seuls les coefficients de saturation supérieurs à .40 ont été retenus (Field, 2013). Afin de juger de la possible factorisation des données, l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett (Field 2013) ont été utilisés. L'indice de KMO varie entre 0 et 1 et doit atteindre .70 pour être considéré comme bon. Le test de sphéricité de Bartlett doit quant à lui être significatif. Enfin, les valeurs propres ont également été utilisées afin d'identifier le nombre de facteurs extraits pouvant être considérés comme significatifs (Field, 2013).

La première analyse factorielle réalisée concernait l'attitude (Tableau 3). Le scree test a laissé présager qu'il s'agissait bien d'un facteur unique qui explique 58.53% de la variance et affiche une valeur propre de 2.93. L'indice KMO indique, par ailleurs, qu'une factorisation est possible (.75). Enfin, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < .001$), ce qui indique que les variables sont dépendantes.

Tableau 3. Matrice des composantes après rotation ^(a)

		Composante ^(b)
		Attitude
Att-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera mauvais/bon.	.89
Att-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera négatif/positif.	.86
Att-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera inutile/utile.	.80
Att-5.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études (ne) sera pas important/important.	.75
Att-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera désagréable/agréable.	.63

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales.

^(a) une composante extraite^(b) les coefficients de saturation qui sont dans la composante attendue sont en gras.

La seconde analyse factorielle réalisée concernait l'intention, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu (Tableau 4). Cependant, le scree test a révélé l'existence de six facteurs et non de quatre : l'intention, les normes injonctives, les normes descriptives, le SEP, le CA et le CP. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO, Field 2013) indique, par ailleurs, qu'une factorisation est possible (.75). Ces six facteurs expliquent respectivement 5.56%, 10.85%, 6.45%, 7.96%, 24.48 et 11.7% de variance et affichent des valeurs propres de 1.11, 2.17, 1.29, 1.59, 2.34 et 4.89. Enfin, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < .001$), ce qui indique que les variables sont dépendantes.

Tableau 4 : Matrice des composantes après rotation ^(a)

		Composantes					
		Intention	Normes injonctives	Normes descriptives	SEP	CP	CA
Int-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je laisserai tomber ces études*.	.75					
Int-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisagerai d'abandonner mes études*.	.50					
Int-3.	Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études	.42					
NI-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études.		.86				
NI-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage m'encouragera à abandonner mes études*.		.81				
NI-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études.		.81				
NI-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage estimera que je dois abandonner mes études*.		.55				
ND-1.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches ont continué leurs études.			.93			
ND-3.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches se sont lancés directement dans le monde du travail*.			.65			
ND-2.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches ont abandonné leurs études*.			.59			
ND-4.	Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches se sont réorientés*.			.43			
CPP-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer.				.81		
CPP-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je me sentirai capable de continuer mes études.				.68		
CPP-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi difficile/facile.				.66		
CPP-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je pourrai facilement persévérer si je le voulais.				.47		
CPP-5.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi impossible/possible.				.45		
CPP-6.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réinscrire l'année suivante dans ces mêmes études.					.83	

CPP-7. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de persévérer dans mes études actuelles.	.82
CPP-9. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'abandonner mes études actuelles*.	.97
CPP-8. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réorienter dans une autre filière*.	.72
CPP-10. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'arrêter complètement les études*.	.65

Méthode d'extraction : maximum de vraisemblance.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

^(a) la rotation a convergé en 8 itérations.

^(b) les coefficients de saturation qui sont dans la composante attendue sont en gras.

* Les items suivis d'un astérisque sont inversés

6.2.3 Alpha de Cronbach

La cohérence interne des échelles de mesure ressorties des analyses factorielles exploratoires a été évaluée grâce à l'alpha de Cronbach. Pour qu'une échelle soit jugée acceptable, certains auteurs ont fixé un seuil de .70 (Cortina, 1993 ; Nunnally, 1978). Un alpha de Cronbach supérieur à .80 indique une bonne cohérence interne alors qu'un alpha supérieur à .85 indique une excellente cohérence interne (Cortina, 1993 ; Nunnally, 1978). Le tableau 5 présente les alphas de Cronbach pour les différentes échelles. Les résultats sont presque tous acceptables. Néanmoins, l'alpha de l'échelle des normes descriptives est légèrement bas (.65).

Tableau 5. Résultats des analyses de fiabilité (alphas de Cronbach) pour chacune des échelles du questionnaire de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance académique

	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Intention	.84	3
Attitude	.83	5
Normes injonctives	.85	4
Normes descriptives	.65	4
SEP	.81	5
CA	.84	3
CP	.89	2

6.2.4 Matrice des corrélations

Le tableau 6 reprend la corrélation moyenne entre les items de chaque échelle de mesure. En outre, ce tableau présente également les corrélations de chaque échelle avec les autres échelles. Ces corrélations ont été calculées sur la base d'une matrice de corrélation de Pearson.

Nous observons que les corrélations moyennes entre les items de chaque échelle sont significatives. En outre, l'intention est corrélée significativement avec toutes les autres échelles, excepté l'échelle des normes descriptives. Enfin, mis à part les normes descriptives qui ne sont corrélées avec aucune des autres échelles et le CA et le CP qui ne sont pas corrélés entre eux, nous observons que les attitudes, les normes injonctives, le SEP, le CA et le CP sont corrélés entre eux de manière faible à modérée ce qui confirme l'idée selon laquelle les déterminants de l'intention peuvent, dans une certaine mesure, être liés les uns aux autres (Ajzen & Fishbein, 2010).

Tableau 6. Matrice des corrélations

	Moyenne des corrélations inter- items d'une même échelle	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Intention	.51**	1	.42*	.38**	.06 <i>ns</i>	.45**	.15*	.51**
2. Attitude	.35**		1	.28**	.03 <i>ns</i>	.41**	.16*	.39**
3. Normes injonctives	.58**			1	.04 <i>ns</i>	.18*	.13*	.38**
4. Normes descriptives	.32**				1	.07 <i>ns</i>	.07 <i>ns</i>	-.10 <i>ns</i>
5. SEP	.38**					1	.19*	.28**
6. CA	.66**						1	-.09 <i>ns</i>
7. CP	.78**							1

** = $p < .01$; * = $p < .05$; *ns* = non significatif.

6.3 Conclusion

Les qualités psychométriques de l'instrument que nous avons développé semblent acceptables, et ce tant au niveau de la validité de notre instrument que de sa fidélité. Notons toutefois que les items évaluant les normes descriptives semblent avoir une moins bonne cohérence interne et sont moins liés aux autres composantes du modèle. Nous tenterons donc d'améliorer cette échelle dans l'étude 2. Nos résultats mettent également en évidence que le concept de contrôle comportemental perçu est multifactoriel comme suggéré par plusieurs chercheurs (Armitage & Conner, 1999 ; Kraft, Rise, Sutton, & Roysamb, 2005 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Povey, Conner, Sparks, James, & Shepherd, 2000 ; Roland et al., 2016a ; Terry & O'Leary, 1995).

7. Étude 2

La seconde étude avait pour objectif d'asseoir davantage la pertinence psychométrique de notre outil en le testant sur un échantillon plus large et diversifié. Elle avait également pour objectif de tester la valeur prédictive de ce modèle pour prédire la persévérance et par la même occasion de s'intéresser au rôle de l'intention de persévérer. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, le rôle de l'intention de persévérer est assez flou dans la littérature. Certains chercheurs envisagent l'intention comme pouvant se substituer à la persévérance (Braxton, Bray, & Berger, 2000 ; DaDeppo, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013) alors que d'autres la considèrent comme une variable intermédiaire entre les antécédents

plus distaux de la persévérance et la persévérance (Roland et al., 2016a). Nous voulions donc clarifier le rôle de l'intention dans le cadre de cette recherche.

7.1 Méthode

7.1.1 Participants

Cette étude a pris place en mars 2014. Dans ce cadre, 812 étudiants (71% de femmes ; 29% d'hommes) francophones inscrits en première année à l'université dans neuf facultés différentes⁴⁸ ont complété le questionnaire incluant l'instrument de mesure de la TCP adapté à la persévérance universitaire. Nous observons une légère surreprésentation des femmes en comparaison avec la population universitaire qui ne compte que 56% de femmes. Cette surreprésentation est probablement due au plus grand engagement académique des femmes ainsi qu'à leur plus grande présence aux cours que les hommes (Bowlby & McMullen, 2002).

L'ensemble des participants a complété le questionnaire sur une base volontaire et a marqué son accord écrit afin de prendre part à cette recherche. La passation du questionnaire était confidentielle.

7.1.2 Procédure

Les étudiants des différentes facultés ont été sollicités par courriel. Dans le courriel, des explications relatives à la recherche étaient présentées. S'ils souhaitaient participer à la recherche, il leur était demandé de cliquer sur un lien les renvoyant vers un questionnaire en ligne créé à l'aide du logiciel LimeSurvey. La durée de complétion du questionnaire était d'une vingtaine de minutes.

7.1.3 Instrumentation

Le questionnaire qui a été utilisé comportait 31 items (annexe 8). Les items utilisés étaient exactement les mêmes que dans l'étude 1, excepté pour l'échelle des normes descriptives. En effet, lors de l'étude 1, nous avons constaté que cette échelle présentait quelques faiblesses au niveau de sa cohérence interne. Ces faibles qualités psychométriques pourraient, en partie, être dues au fait que nous faisons référence, dans nos items, à l'entourage global du jeune. Or, être interrogé sur la persévérance de son entourage général pourrait s'avérer difficile tant la diversité des profils d'un entourage peut être importante. Pour dépasser cette limite, nous avons adapté nos items afin qu'ils fassent référence à des référents normatifs spécifiques et importants pour les étudiants, à savoir leur père et leur mère. Nous avons donc choisi de nous pencher sur les figures parentales qui sont connues pour être les plus influentes en matière de persévérance (Coslin, 2013 ; Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2015⁴⁹).

⁴⁸ Psychologie ; Médecine et Dentisterie ; Sciences Economiques, Sociales, Politiques et de Communication ; Sciences ; Droit et Criminologie ; Bioingénieur ; Philosophie, Art et Lettres ; Pharmacie et Sciences Biomédicales ; Architecture, Ingénierie Architecturale et Urbanisme

⁴⁹ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 4 de cette thèse.

Notons également qu'une mesure de persévérance a été ajoutée à cette étude. Pour mesurer la persévérance, nous avons utilisé son indicateur le plus distal et le plus souvent utilisé dans la littérature, à savoir, la réinscription dans les mêmes études l'année suivante (Nora et al., 1996 ; Robbins et al., 2004). Cette réinscription s'opère en septembre. Pour avoir accès à cette information, nous avons contacté, avec l'accord des participants, en septembre 2014, les services centraux de l'université afin qu'ils nous communiquent quels étaient les participants qui s'étaient réinscrits dans les mêmes études et quels étaient ceux qui avaient abandonné ces études. Les étudiants qui se sont réinscrits dans le même domaine d'étude l'année suivante étaient codés « 1 » (N = 811) et les étudiants qui ne se sont pas réinscrits dans le même domaine d'étude ont été codés « 0 » (N = 161)⁵⁰.

7.1.4 Analyses

Pour répondre aux différents objectifs de cette seconde étude, nous avons dans un premier temps réalisé les mêmes analyses que celles effectuées lors de l'étude 1. Ainsi, des analyses descriptives, des analyses factorielles exploratoires, des analyses de cohérence interne et une matrice de corrélations ont été réalisées. Dans un second temps, des analyses en équations structurelles ont été réalisées à l'aide du logiciel AMOS version 20. Ces dernières analyses avaient pour but de confirmer la structure interne de l'instrument, d'évaluer la validité prédictive de notre instrument, mais également de questionner le rôle de l'intention.

7.2 Résultats

7.2.1 Analyses descriptives

La moyenne et l'écart-type de chaque item ont été examinés (Tableau 7). Comme dans l'étude 1, nous observons un effet plafond pour la grande majorité des items. Même si cet effet plafond peut s'expliquer au regard des questions posées, nous avons réalisé des transformations logarithmiques (Log10). Ce genre de transformation permet en effet de rendre normale une asymétrie positive (Dagnelie, 2006). La suite des résultats présentés est donc basée sur nos items transformés.

⁵⁰ Notons que le taux élevé d'abandon doit être replacé dans le contexte éducationnel belge qui donne la possibilité à tous d'accéder librement à des études universitaires. Ainsi, les étudiants peuvent choisir la filière d'études qu'ils désirent suivre à condition d'avoir obtenu leur certificat d'enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S) (Romainville, 2005). En outre, le coût des études est moindre que dans la plupart des autres pays puisqu'elles sont en partie financées par le gouvernement.

Tableau 7. Moyenne et écart-type des items de chacune des échelles du questionnaire de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire

	<i>Échantillon</i> <i>n = 812</i>	
	<i>M</i>	<i>(ET)</i>
Persévérance		
Réinscription dans les mêmes études l'année académique suivante	.83	(.37)
Intention		
Int-1. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je laisserai tomber ces études*.	4.46	(.83)
Int-2. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisagerai d'abandonner mes études*.	4.58	(.87)
Int-3. Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études.	4.42	(.99)
Int-3. Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études.	4.40	(.94)
Attitude		
Att-1. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera désagréable/agréable.	3.99	(.77)
Att-1. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera désagréable/agréable.	2.99	(1.09)
Att-2. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera négatif/positif.	3.95	(1.05)
Att-3. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera mauvais/bon.	4.12	(.98)
Att-4. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera inutile/utile.	4.40	(.89)
Att-5. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études (ne) sera pas important/important.	4.54	(.77)
Normes injonctives		
NI-1. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études.	4.01	(.76)
NI-1. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études.	4.32	(.97)
NI-2. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études.	4.10	(1.23)
NI-3. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage m'encouragera à abandonner mes études*.	4.58	(.93)
NI-4. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage estimera que je dois abandonner mes études*.	4.42	(1.06)
Normes descriptives		
ND-1. Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère a continué ses études.	4.35	(.88)
ND-1. Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère a continué ses études.	4.00	(1.43)
ND-2. Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère a abandonné ses études*.	4.35	(1.25)
ND-3. Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère s'est réorientée*.	3.98	(1.45)
ND-4. Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère s'est lancée directement dans le monde du travail*.	4.09	(1.47)
ND-5. Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père a continué ses études	3.87	(1.54)
ND-6. Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père a abandonné ses études*.	4.17	(1.38)
ND-7. Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père s'est lancé	3.97	(1.46)

		<i>Échantillon</i> <i>n = 812</i>	
		<i>M</i>	<i>(ET)</i>
	directement dans le monde du travail*.		
ND-8.	Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père s'est réorienté*.	3.81	(1.65)
	SEP	3.84	(.78)
SEP-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer.	4.07	(.92)
SEP-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je me sentirai capable de continuer mes études.	3.98	(1.01)
SEP-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je pourrai facilement persévérer si je le voulais.	3.87	(1.05)
SEP-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi difficile/facile.	3.12	(1.03)
SEP-5.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi impossible/possible.	4.20	(.96)
	CP	4.25	(1.04)
CP-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réinscrire l'année suivante dans ces mêmes études.	4.17	(1.21)
CP-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de persévérer dans mes études actuelles.	4.33	(1.02)
	CA	2.37	(1.34)
CA-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réorienter dans une autre filière*.	2.87	(1.56)
CA-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'abandonner mes études actuelles*.	2.43	(1.55)
CA-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'arrêter complètement les études*.	1.83	(1.44)

*Les items suivis d'un astérisque sont inversés.

7.2.2 Analyses factorielles exploratoires

Des analyses factorielles exploratoires réalisées avec la méthode de maximum de vraisemblance ont été réalisées avec le logiciel SPSS afin d'examiner si les différentes échelles du questionnaire formaient bien des facteurs distincts. Comme pour l'étude 1, ces analyses ont été réalisées conjointement pour toutes les variables incluses dans la TCP à l'exception des attitudes, qui sont par nature multidimensionnelles. Des rotations Oblimin ont été choisies, car les facteurs ou items inclus dans chacune des analyses étaient corrélés entre eux (Field, 2013 ; Tabachnick & Fidell, 2012). Seuls les coefficients de saturation supérieurs à .40 ont été retenus (Field, 2013). Afin de juger de la possible factorisation des données, l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett (Field 2013) ont été utilisés. L'indice de KMO varie entre 0 et 1 et doit atteindre .70 pour être considéré comme bon. Le test de sphéricité de Bartlett doit quant à lui être significatif. Enfin, les valeurs propres ont également été utilisées afin d'identifier le nombre de facteurs extraits pouvant être considérés comme significatifs (Field, 2013).

La première analyse factorielle réalisée concernait l'attitude (Tableau 8). Le scree test a laissé présager qu'il s'agissait bien d'un facteur unique qui explique 65.05% de la variance et affiche une valeur propre de 3.25. L'indice KMO indique, par ailleurs, qu'une factorisation est possible (.82). Enfin, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < .001$), ce qui indique que les variables sont dépendantes.

Tableau 8. Matrice des composantes après rotation ^(a)

		Composante ^(b)
		Attitude
Att-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera mauvais/bon.	.85
Att-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera inutile/utile.	.82
Att-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera négatif/positif.	.78
Att-5.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études (ne) sera pas important/important.	.75
Att-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera désagréable/agréable.	.61

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales.

^(a) une composante extraite

^(b) les coefficients de saturation qui sont dans la composante attendue sont en gras.

La seconde analyse factorielle réalisée concernait l'intention, les normes injonctives, les normes descriptives, SEP, le CP et le CA (Tableau 9). Comme attendu, le scree test a révélé l'existence de six facteurs : l'intention, les normes injonctives, les normes descriptives, le SEP, le CP et le CA. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO, Field 2013) indique, par ailleurs, qu'une factorisation est possible (.83). Ces six facteurs expliquent respectivement 5.13%, 8.11%, 8.81%, 13.36%, 6.13 et 25.37% de variance et affichent des valeurs propres de 1.28, 2.02, 2.21, 3.34, 1.53 et 6.34. Enfin, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < .001$), ce qui indique que les variables sont dépendantes.

Tableau 9 : Matrice des composantes après rotation ^(a)

		Composantes					
		Intention	Normes injonctives	Normes descriptives	SEP	CP	CA
Int-3.	Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études	.75					
Int-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisagerai d'abandonner mes études*.	.73					
Int-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je laisserai tomber ces études*.	.68					
NI-4.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage estimera que je dois abandonner mes études*.		.84				
NI-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage m'encouragera à abandonner mes études*.		.84				
NI-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études.		.78				
NI-2.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études.		.65				
ND-7.	Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père s'est lancé directement dans le monde du travail*.			.92			
ND-5.	Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père a continué ses études.			.86			
ND-6.	Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père a abandonné ses études*.			.83			
ND-4.	Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère s'est lancée directement dans le monde du travail*.			.79			
ND-2.	Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère a abandonné ses études*.			.78			
ND-1.	Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère a continué ses études.			.66			
ND-3.	Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère s'est réorientée*.			.64			
ND-8.	Lorsqu'il a rencontré des difficultés durant ses études, mon père s'est réorienté*.			.61			
SEP-2	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer.				.85		
SEP-1.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je me sentirai capable de continuer mes études.				.85		
SEP-3.	Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je pourrai facilement persévérer si je le voulais				.69		

SEP-4. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi difficile/facile.	.62
SEP-5. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi impossible/possible.	.61
CP-2. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de persévérer dans mes études actuelles.	.88
CP-1. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réinscrire l'année suivante dans ces mêmes études.	.84
CA-2. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'abandonner mes études actuelles*.	.98
CA-1. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de me réorienter dans une autre filière*.	.77
CA-3. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'arrêter complètement les études*.	.75

Méthode d'extraction : maximum de vraisemblance.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

^(a) la rotation a convergé en 8 itérations.

^(b) les coefficients de saturation qui sont dans la composante attendue sont en gras.

* Les items suivis d'un astérisque sont inversés

7.2.3 Alpha de Cronbach

La cohérence interne des différentes échelles de mesure a été évaluée grâce à l'alpha de Cronbach (Tableau 10). Les résultats sont tous acceptables. Notons que les items des normes descriptives ont une meilleure cohérence interne que lors de l'étude 1.

Tableau 10. Résultats des analyses de fiabilité (alphas de Cronbach) pour chacune des échelles du questionnaire de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire

	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Intention	.86	3
Attitude	.86	5
Normes injonctives	.85	4
Normes descriptives	.79	8
SEP	.84	5
CP	.86	2
CA	.86	3

7.2.4 Matrice de corrélation

Le tableau 11 reprend la corrélation moyenne entre les items de chaque échelle de mesure. En outre, ce tableau présente également les corrélations de chaque échelle avec les autres échelles. Ces corrélations ont été calculées sur la base d'une matrice de corrélation de Pearson. Nous observons que les corrélations moyennes entre les items de chaque échelle sont significatives. En outre, l'intention est corrélée significativement avec toutes les autres échelles, même avec les normes descriptives ce qui n'était pas le cas lors de

l'étude 1. Enfin, nous observons que les attitudes, les normes injonctives, les normes descriptives, le SEP, le CA et le CP sont corrélés entre eux de manière faible à modérée ce qui confirme l'idée selon laquelle les déterminants de l'intention peuvent, dans une certaine mesure, être liés les uns aux autres (Ajzen & Fishbein, 2010).

Tableau 11. Matrice des corrélations

	Moyenne des corrélations inter-items d'une même échelle	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Persévérer	1**	1	.24**	.18**	.14**	.08*	.21**	-.11**	.19**
2. Intention	.67**		1	.57**	.43**	.13**	.58**	-.26**	.56**
3. Attitude	.63**			1	.36**	.07 ns	.61**	-.24**	.46**
4. Normes injonctives	.58**				1	.19**	.31**	-.12**	.33**
5. Normes descriptives	.32**					1	.12**	-.001 ns	.12**
6. SEP	.56**						1	-.20**	.43**
7. CA	.76**							1	-.07*
8. CP	.67**								1

** = $p < .01$; * = $p < .05$; ns = non significatif.

7.2.5 Analyses en équations structurelles

L'objectif de ces analyses était à la fois de confirmer la structure interne de notre questionnaire à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire et à la fois de tester la valeur prédictive de ce questionnaire pour prédire la persévérance. Enfin, nous voulions également identifier le rôle joué par l'intention dans ce modèle.

Pour ce faire, nous avons évalué si un modèle incluant le lien entre l'intention et la persévérance (Modèle 1) correspondait adéquatement aux données ou s'il était préférable de nous appuyer sur un modèle ne prenant pas en compte la relation entre l'intention et la persévérance (Modèle 2). Afin d'évaluer cette adéquation, nous avons utilisé plusieurs indices évaluant la qualité de l'ajustement recommandés par Hooper, Coughlan et Mullen (2008). Nous avons ainsi utilisé l'indice de qualité de l'ajustement (*GFI*), l'indice de qualité de l'ajustement corrigé (*AGFI*), l'indice d'ajustement non normé (*NNFI*), la racine du carré moyen de l'erreur d'approximation (*RMSEA*), la statistique de test χ^2 et la statistique de test χ^2 pondéré par le nombre de degrés de liberté (χ^2/df). Le *GFI*, le *AGFI* et le *NNFI* ont des valeurs qui vont de 0 (aucun ajustement) à 1 (ajustement parfait) et les valeurs supérieures ou égales à .90 et .95 reflètent respectivement un ajustement acceptable et excellent aux données (Hooper et al., 2008). Des valeurs de *RMSEA* inférieures ou égales à .08 et .05 sont considérées comme reflétant respectivement un ajustement acceptable et excellent aux données (Hooper et al., 2008). Enfin, il est attendu que la statistique χ^2 soit faible et non significative pour indiquer un bon ajustement. Cependant, dans les grands échantillons elle a souvent tendance à être significative, et ce, même si le modèle est acceptable. Afin de réduire la sensibilité du χ^2 aux grands échantillons, il est

donc conseillé d'utiliser χ^2/df qui pour être acceptable doit être inférieur à 5 (Hooper et al., 2008).

La différence de chi-square entre le Modèle 1 et le Modèle 2 ($\chi^2[1] = 7.83$) était significative ($p < .001$) et a permis de montrer que le Modèle 1 s'ajustait mieux aux données ($\chi^2[406] = 1463.92$, $p < .001$; $\chi^2/df = 3.61$; GFI = .90 ; AGFI = .88 ; NNFI = .91 ; RMSEA = .05).

Comme indiqué dans la figure 2 qui représente le Modèle 1, nous observons que les liens entre les concepts latents et les items les représentants sont positives et significatives. La force de ces liens varie de faible à fort (.14 à .98). La figure 2 indique également que la plupart des relations postulées dans le modèle sont significatives. Seule l'influence des normes descriptives sur l'intention n'est pas significative. En outre, l'influence du SEP, du CA et du CP sur la persévérance n'est pas significative non plus. Enfin, nous observons que l'ensemble des termes de covariances entre les facteurs du modèle sont significatifs ($p < .001$), excepté la covariance entre les normes descriptives et la perception de contrôle sur l'abandon et entre les normes descriptives et les attitudes.

7.3 Conclusion

Cette seconde étude nous a permis de confirmer les qualités psychométriques et la structure interne de notre instrument. Elle nous a également permis de montrer que ce modèle permettait de prédire la persévérance universitaire. En outre, nos résultats indiquent que l'intention de persévérer semble jouer un rôle important dans la prédiction de la persévérance universitaire.

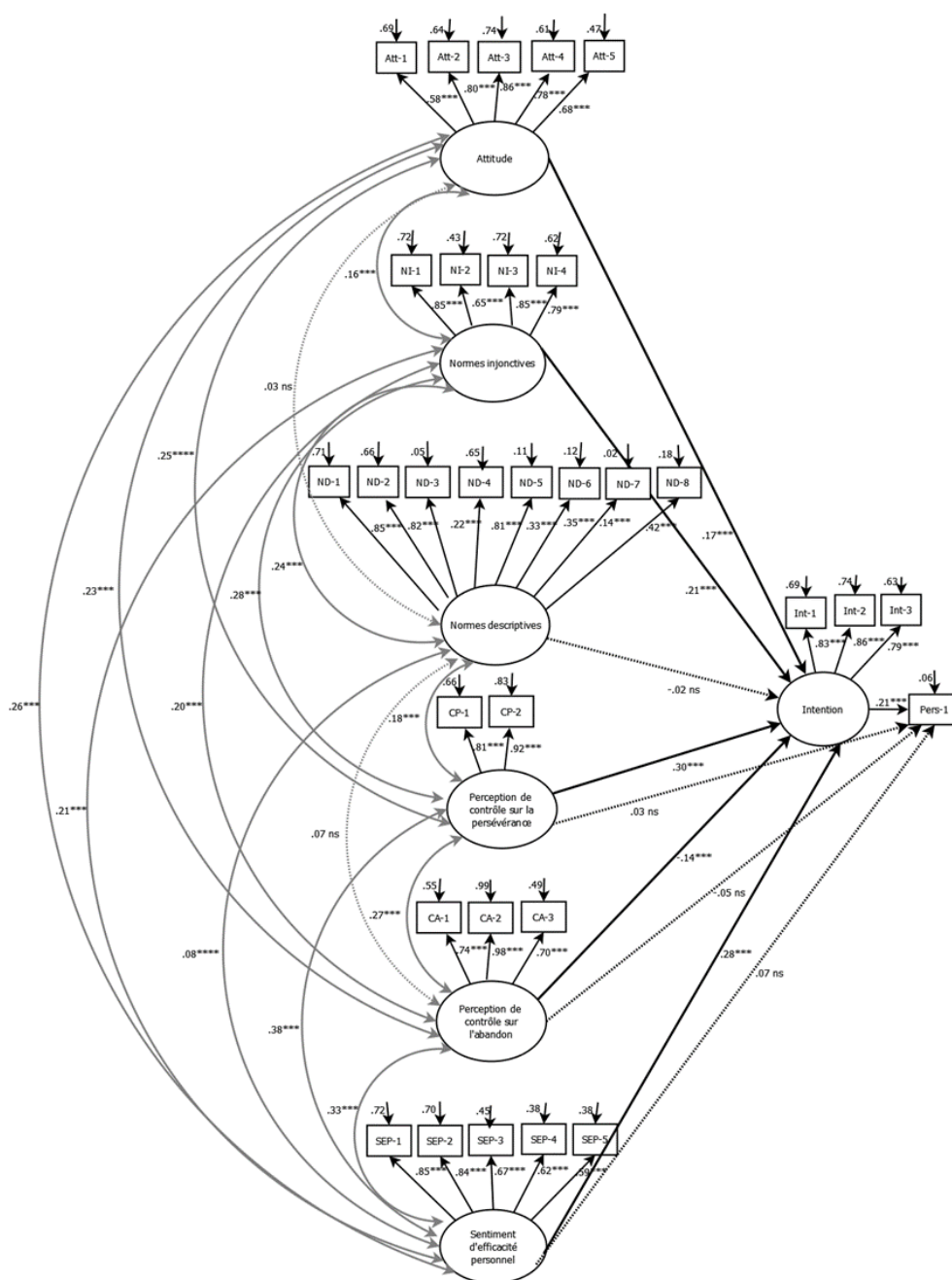


Figure 2. Modèle structurel

Les estimations des paramètres sont standardisées. Tous les paramètres et termes d'erreur sont significatifs à $p < .001$ à l'exception de la relation entre les normes descriptives et l'intention et de la relation entre le SEP, du CA et du CP.

8. Discussion générale

Le premier objectif de nos deux études était de valider l'instrument de mesure de la TCP adapté à la persévérance universitaire auprès d'un public d'étudiants francophones. Dans la littérature, très peu de chercheurs ont tenté de comprendre la persévérance à l'université en s'appuyant sur ce cadre théorique. De ce fait, à notre connaissance, aucune étude n'a encore été menée pour valider cet instrument de mesure adapté à la persévérance universitaire. Or, les composantes de la TCP semblent réellement pertinentes pour comprendre et expliquer le phénomène de persévérance universitaire.

Dans ce cadre, nous avons construit notre instrument de mesure en nous appuyant sur les recommandations d'Ajzen (s.d.), l'un des fondateurs de la TCP. Il détaille, en effet, de façon précise la manière d'adapter au mieux les items à un comportement spécifique. Nous avons ensuite fait passer notre questionnaire lors de deux études à des étudiants d'une université belge francophone. Nous avons ainsi analysé les qualités psychométriques de nos échelles.

Globalement, nos résultats indiquent une bonne cohérence interne des différentes échelles. Un raffinement au niveau des mesures des normes descriptives, suite à l'étude 1, a permis d'améliorer la cohérence interne de cette échelle lors de la seconde étude. Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires soutiennent également la structure factorielle de nos échelles. Ces analyses ont notamment permis de soutenir la multidimensionnalité de la perception de contrôle comme nous le discuterons plus bas. En outre, les analyses confirmatoires nous ont permis d'appuyer la validité prédictive de nos échelles. Seules les normes descriptives peinent à prédire significativement l'intention dans les deux études. Les coefficients standardisés issus de ces analyses confirmatoires appuient ainsi la pertinence d'utiliser la TCP pour expliquer l'intention de persévérer ($R^2 = .58$ pour l'étude 2) et la persévérance ($R^2 = .19$).

L'apport inédit de la TCP pour comprendre la persévérance réside dans l'inclusion des normes, au-delà des variables plus classiques telles que le SEP, le contrôle perçu et les attitudes (Eccles & Wigfield, 2002 ; Neuville, Frenay, Noël, & Wertz, 2013 ; Nora et al., 1996 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Schmitz et al., 2010). La question des normes sera d'ailleurs plus spécifiquement abordée dans le chapitre 7. À notre connaissance, aucune étude n'a pris en compte les normes pour expliquer la persévérance universitaire. Or, les normes et la pression sociale qui y est associée semblent avoir une influence importante sur nos comportements et nos décisions (Cialdini, 2012 ; Fishbein & Ajzen, 1975 ; McKirnan, 1980 ; Triandis, 1977). Nos analyses indiquent d'ailleurs que les normes injonctives prédisent significativement l'intention ($\beta = .21$; $p < .001$). Il nous semble donc pertinent de les prendre en compte pour comprendre au mieux la persévérance universitaire. Notons toutefois que les normes descriptives peinent quant à elles à prédire l'intention de persévérer malgré les remaniements des items réalisés dans l'étude 2. En effet, étant donné les mauvaises qualités psychométriques des items des normes descriptives lors de l'étude 1, nous avons apporté quelques modifications à ces items pour l'étude 2. Nous avons adapté nos items afin qu'ils fassent référence à des référents normatifs spécifiques et importants

pour les étudiants, à savoir leur père et leur mère. Nous avons choisi de nous pencher sur les figures parentales qui sont connues pour être les plus influentes en matière de persévérance (Coslin, 2013 ; Roland et al., 2015). Il nous semblait, en effet, qu'être interrogé sur la persévérance de son entourage général pouvait s'avérer difficile tant la diversité des profils d'un entourage peut être importante. Ces modifications ne sont toutefois pas parvenues à améliorer le pouvoir prédictif des normes descriptives. Cela pourrait s'expliquer par la construction sous-jacente des normes descriptives recommandée par Fishbein et Ajzen (2010). En effet, ils ne proposent pas de prendre en compte, lors de l'élaboration des items des normes descriptives, la pression sociale associée à ce que les autres ont fait. Or, la pression sociale est centrale dans la définition des normes (Roland et al., 2016a)⁵¹. Une autre explication possible à nos résultats pourrait plus simplement être que les normes descriptives ne sont pas des prédicteurs importants de l'intention de persévérer. Enfin, une dernière explication pourrait reposer sur le postulat que les normes descriptives n'ont un impact sur la persévérance que chez certains types d'étudiants⁵².

Nos résultats appuient donc l'importance de distinguer les normes injonctives des normes descriptives telle que suggérée dans la TCP. En effet, cette distinction est assez récente dans la littérature (Cialdini, 2012) et est encore peu prise en compte. Or, distinguer ce que les autres ont fait (normes descriptives) de ce qu'ils approuvent et/ou désapprouvent (normes injonctives) est très important puisque ces deux types de normes renvoient à une source de motivation distincte. Les normes descriptives motivent l'action en informant les gens sur les comportements efficaces et adaptatifs alors que les normes injonctives motivent l'action en promettant des sanctions sociales en cas de comportement non normatif. En outre, des recherches soutiennent cette distinction, car les normes injonctives et descriptives conduisent à différents patterns de comportements (Okun, Karoly, & Lutz, 2002 ; Reno, Cialdini, & Kallgren, 1993). Ces recherches affirment notamment que les normes injonctives permettent d'inhiber les comportements antisociaux alors que les normes descriptives ont tendance à faire augmenter les comportements prosociaux. Dans la littérature, la confusion entre ces deux concepts vient du fait que ce qui est socialement approuvé (normes injonctives) est souvent ce qui est fait (normes descriptives) (Cialdini, 2012 ; Cialdini, Reno, & Kallgren, 1990).

Les résultats de nos deux études appuient également certains affinements théoriques au sein de l'échelle de contrôle comportemental perçu. En effet, nous avons postulé que derrière la notion de contrôle comportemental perçu proposée par Fishbein et Ajzen (2010) se cachaient en réalité deux concepts : le SEP et la perception de contrôle. Or, cette

⁵¹ Notons que ce faible pouvoir prédictif aurait également pu être imputé à un autre problème lié à l'opérationnalisation proposée. En effet, la manière dont Fishbein et Ajzen proposent de formuler les items sous-entend que l'entourage du participant a fait des études (supérieures ou universitaires ; cf. principe de compatibilité), ce qui n'est pas toujours le cas. De ce fait, certains participants auraient pu ressentir des difficultés à répondre à ces questions. Cependant, nous n'avons pas spécifié dans nos items de quel niveau d'études nous parlions (primaire, secondaire, supérieure, universitaire). De ce fait, nous pouvons imaginer que la plupart des participants ont pu sans trop de difficultés répondre aux questions en se référant spécifiquement au niveau d'études atteint par les membres de leur entourage.

⁵² Afin de mettre à l'épreuve des faits cette idée, des analyses complémentaires ont été réalisées (voir annexe 3).

distinction conceptuelle et opérationnelle n'était pas faite au sein de la TCP. Cependant, comme souligné dans la littérature, le SEP et la perception de contrôle sont deux concepts distincts (Armitage & Conner, 1999 ; Kraft et al., 2005 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Povey et al., 2000 ; Terry & O'Leary, 1995). Il semble donc important de distinguer ces deux concepts comme nos analyses l'ont révélé. Nos analyses ont également montré que la perception de contrôle était en fait composée de deux sous-dimensions. En effet, nos analyses révèlent une distinction entre le contrôle qu'un étudiant a sur la décision de persévérer et le contrôle qu'il a sur la décision d'abandonner ses études. Il s'agit d'une distinction qui n'avait, à notre connaissance, jamais été faite dans la littérature sur la persévérance. La perception de contrôle semble donc varier en fonction de l'objet du contrôle comme ça a été montré dans plusieurs recherches (Fishbein & Ajzen, 2010 ; Notani, 1998). Cette distinction semble par ailleurs cohérente au vu des implications différentes qui découlent de la décision d'abandonner ou de persévérer. Il est important de souligner que dans le cadre de notre étude, le SEP et les deux dimensions de la perception de contrôle n'ont pas permis de prédire directement la persévérance, comme ça l'est pourtant postulé dans la TCP. Cependant, comme le souligne Ajzen (2005), nous ne pouvons pas nous attendre à ce que le contrôle comportemental perçu (et les dimensions qui lui sont associées) soit un important prédicteur de chaque comportement. En effet, quand le contrôle volontaire est élevé, l'intention est un bon prédicteur du comportement, et inclure une mesure de la perception de contrôle n'ajoutera que peu de variance expliquée au comportement. Par contre, quand le comportement n'est pas sous contrôle volontaire complet, la perception de contrôle permet de augmenter la variance expliquée.

Le second objectif de cet article était d'identifier le rôle joué par l'intention de persévérer sur la persévérance. Nos analyses nous ont permis de montrer que l'intention avait un impact direct et faible sur la persévérance, mais également qu'un modèle ne prenant pas en compte la relation entre l'intention et la persévérance s'ajustait moins bien aux données. Ces résultats soulignent le rôle de variable intermédiaire que joue l'intention entre les antécédents les plus distaux de la persévérance et la persévérance. Cela appuie donc l'idée selon laquelle l'intention est une variable indispensable pour expliquer l'impact des antécédents distaux sur la persévérance et qu'il s'agit de l'antécédent le plus immédiat de la persévérance comme cela a parfois été postulé dans la littérature (Cabrera et al., 1993 ; Koslowsky, 1993 ; Schmitz & Frenay, 2013 ; Torres & Solberg, 2001). Ces résultats mettent également en exergue l'importance de dissocier l'intention de persévérer de la persévérance et de ne pas se contenter d'utiliser l'intention de persévérer comme indicateur de la persévérance. En effet, prendre en compte ces deux concepts permet d'avoir un meilleur ajustement de nos données. Ainsi, même si l'intention et la persévérance sont deux concepts qui sont liés, cela ne signifie pas qu'ils soient assimilables. Des modèles théoriques tels que la TCP permettent d'ailleurs de comprendre que l'intention est un prédicteur de la persévérance et qu'ils se situent donc à des niveaux différents. Bien que tous deux indispensables, ces deux concepts sont toutefois unis par une relation assez faible ($\beta = .21$). Selon Fishbein et Ajzen (2010) quatre facteurs peuvent influencer la force de la relation entre l'intention et un comportement. Tout d'abord, l'intention prédit bien le comportement pourvu qu'elle soit stable. Cependant, plus le temps entre la mesure de

l'intention et l'évaluation du comportement est long, plus il est possible que l'intention ait changé suite à la survenue d'événements divers. Dans notre cas, l'intervalle de temps entre la mesure de l'intention et celle de la persévérance était de plus de six mois ce qui peut expliquer la faible relation entre les deux concepts. Deuxièmement, les participants ne sont pas toujours engagés dans une réelle tâche de prise de décision quand ils complètent le questionnaire et indiquent leurs intentions. Certains ont sans doute déjà l'intention de réaliser le comportement sur lequel ils sont interrogés avant de répondre aux questions alors que pour d'autres ce n'était pas le cas. Ainsi, le lien entre les intentions de ces participants et leurs comportements effectifs risque d'être plus faible que celui des participants ayant eu ces intentions avant même la participation à l'étude. Troisièmement, la relation entre l'intention et le comportement dépend de la mesure dans laquelle la réalisation du comportement est sous contrôle volontaire de la personne. En effet, la réalisation d'un comportement peut être menacée par des facteurs sur lesquels l'individu n'a pas de contrôle. Enfin, il est également important de signaler que les intentions exprimées dans un questionnaire peuvent différer des intentions que la personne aura en situation réelle. De ce fait, les intentions mesurées peuvent être de mauvais prédicteurs comportementaux.

Ces deux études présentent également quelques limites. Tout d'abord, elles ont été réalisées auprès d'étudiants d'une même université belge pour des raisons de facilité d'accès. Il serait donc important d'obtenir des preuves de la validité de ces échelles auprès d'étudiants appartenant à d'autres universités belges, mais également étrangères. Ensuite, ces études ont ciblé un public d'étudiants inscrits en première année à l'université. Il pourrait donc être intéressant de contrôler la validité de ce questionnaire auprès d'un public d'étudiants plus élargi et n'étant par exemple pas uniquement inscrits en première année. Enfin, ces études tentent d'expliquer de manière indifférenciée, via la TCP, la persévérance d'étudiants qui ont pourtant probablement des parcours différents. Or, il n'est, par exemple, pas certain qu'un étudiant ayant réussi son année ait le même rapport à la persévérance qu'un étudiant ayant échoué⁵³.

Pour terminer, nous souhaitons nous arrêter sur des perspectives liées à nos deux études. Nos études ont porté sur les déterminants les plus proximaux de la TCP. Cependant, il pourrait également être intéressant de mener un travail de validation concernant les croyances associées à la persévérance, qui sont des antécédents plus distaux d'un comportement selon la TCP. La TCP dénombre trois types de croyances : les croyances comportementales, les croyances normatives et les croyances de contrôle. Il semblerait que les croyances soient des prédicteurs importants du comportement (Ajzen et Fishbein, 2000 ; Bandura, 1997 ; Eagly et Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield et Eccles, 2000). Nous nous interrogeons donc sur le rôle que pourraient jouer ces croyances dans le cadre de la persévérance. Il serait intéressant d'identifier ces croyances pour ensuite tester l'impact réel qu'elles ont sur la persévérance.

⁵³ Pour répondre à cette limite, nous avons réalisé des analyses complémentaires (voir annexe 3) qui avaient pour objectif d'identifier si la TCP pouvait expliquer de manière indifférenciée la persévérance d'étudiants ayant réussi leur année et d'étudiants ayant échoué.

Chapitre 6

Les croyances construites sur base d'un modèle de l'expectancy-value sont-elles pertinentes pour prédire la persévérance ?

Cette recherche vise à identifier dans quelles mesures les croyances construites sur la base d'un modèle de l'expectancy-value sont pertinentes pour prédire la persévérance. Selon la théorie du comportement planifié, les croyances sont en effet constituées de deux composantes : la force de la croyance et l'évaluation des conséquences pour les croyances comportementales, la motivation à se conformer pour les croyances injonctives, le degré d'identification aux autres pour les croyances descriptives et le pouvoir des croyances pour les croyances de contrôle. Afin de mettre à l'épreuve des faits cette construction théorique souvent complexe à interpréter, 162 étudiants inscrits en première année à l'université ont répondu à un questionnaire portant sur leurs croyances. Les principaux résultats montrent que la combinaison de ces deux dimensions pour évaluer les croyances ne favorise pas une compréhension fine du phénomène de persévérance. Les croyances construites à partir d'une seule de ces composantes semblent préférables pour prédire efficacement la persévérance.

Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. *Les croyances construites sur un modèle de l'expectancy-value sont-elles pertinentes pour prédire la persévérance ?* Rapport de recherche non publié.

Les croyances construites sur base d'un modèle de l'expectancy-value sont-elles pertinentes pour prédire la persévérance ?

1. Introduction

Le chapitre 4 a permis de mettre en évidence une série de croyances comportementales, normatives et de contrôle associées à la persévérance. Cependant, il ne nous a pas permis de montrer si ces croyances avaient réellement un impact sur les attitudes, les normes injonctives et descriptives et le contrôle comportemental perçu comme postulé dans la théorie du comportement planifié (TCP). Afin d'étudier l'impact de ces croyances sur ces variables clefs, il importe de revenir sur la manière dont les croyances sont conçues dans la TCP.

Dans la TCP, les croyances sont construites sur la base d'un modèle de l'expectancy-value (Fishbein & Ajzen, 1975, 2010) qui postule qu'il ne suffit pas qu'une croyance soit présente chez un individu pour qu'elle ait une influence sur son comportement⁵⁴ (Figure 1). Il est en effet important de prendre en compte d'autres éléments spécifiques pour chaque type de croyances : l'évaluation des conséquences pour les croyances comportementales, la motivation à se conformer pour les croyances injonctives, le degré d'identification aux autres pour les croyances descriptives et le pouvoir des croyances pour les croyances de contrôle. Les *croyances comportementales* sont donc le résultat de la perception vécue ou anticipée des avantages et des inconvénients associés à la réalisation d'un comportement (c'est-à-dire l'évaluation des conséquences associées au comportement) multipliée par la probabilité subjective que le comportement produise la conséquence (c'est-à-dire la force de cette association). Les *croyances injonctives* résultent de la perception qu'a un individu concernant ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire (c'est-à-dire la force des croyances) multipliée par sa motivation à se plier aux attentes des référents les plus importants. Les *croyances descriptives* concernent la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli ou non (c'est-à-dire la force des croyances) multipliée par le degré avec lequel il s'identifie à ces personnes. Les *croyances de contrôle* sont des croyances concernant la présence ou l'absence de facteurs (c'est-à-dire la force des croyances) qui facilitent ou gênent la réalisation d'un comportement (c'est-à-dire le pouvoir des croyances).

⁵⁴ Dans la TCP, la présence d'une croyance chez un individu est également appelée la force de la croyance.

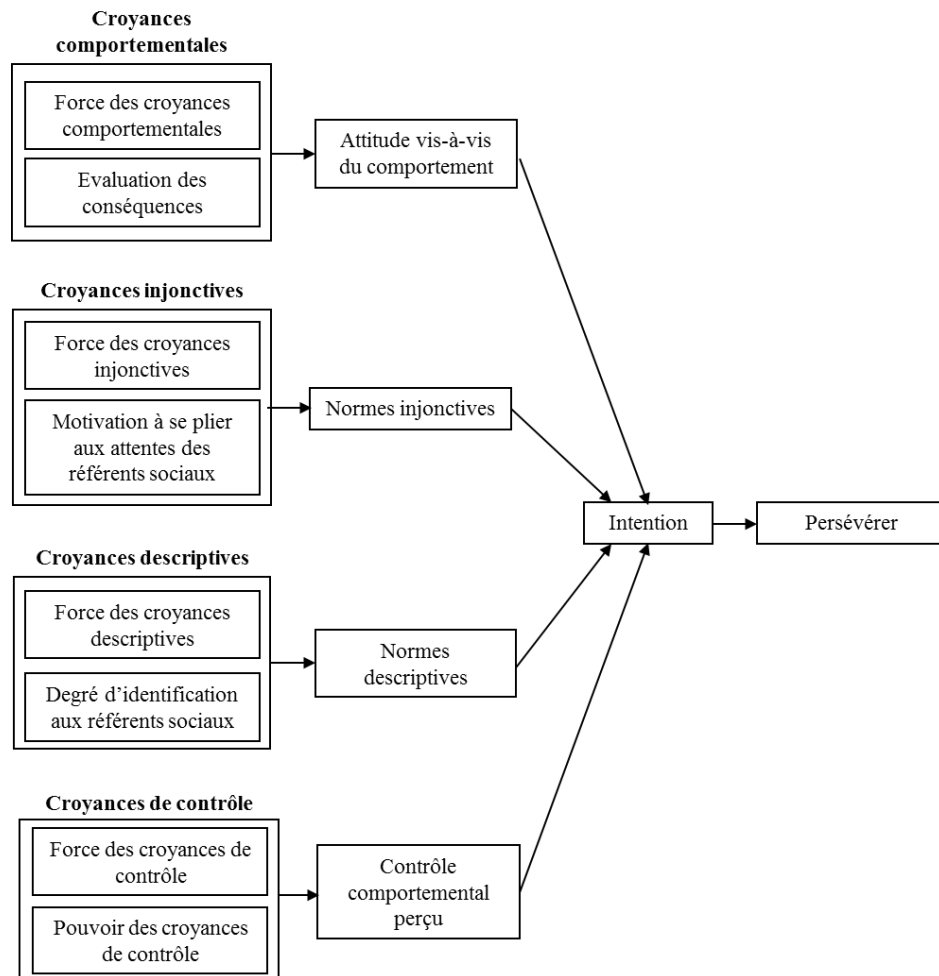


Figure 1. La théorie du comportement planifié de Fishbein et Ajzen (2010)

Chaque croyance spécifique est donc constituée du produit de deux composantes. Cette construction bien que théoriquement pertinente rend toute interprétation difficile. De plus, ces croyances doivent ensuite être regroupées entre elles afin de former une croyance globale (c'est-à-dire une croyance comportementale, normative et de contrôle globale). Une croyance globale est donc la résultante de la somme du produit des deux composantes de chaque croyance spécifique. Interpréter l'impact d'une croyance globale sur une variable X semble donc assez complexe. En effet, comment interpréter l'impact sur l'attitude de la somme du produit des croyances comportementales ?

Avant de nous lancer dans ce genre d'interprétation, il nous semble important de nous assurer que ces deux composantes, bien que théoriquement intéressantes, ont réellement un rôle à jouer. En effet, certains chercheurs ont déjà remis en question cette construction théorique des croyances (Budd, North, & Spencer, 1984 ; Montañó, Thompson, Taylor, & Mahloch, 1997 ; Sayeed, Fishbein, Hornik, Cappella, & Ahern, 2005). L'objectif de ce

rapport de recherche sera donc d'identifier la pertinence des croyances construites sur la base d'un modèle de l'expectancy-value pour prédire les déterminants associés à la persévérance.

2. Méthode

2.1 Participants

Les participants de cette étude étaient 162 étudiants de premier baccalauréat en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain en Belgique (15.1% de garçons et 84.2% de filles) (.7% de données manquantes).

2.2 Procédure

Pour cette étude, deux temps de mesure ont été nécessaires. Au temps 1, les données ont été récoltées via un questionnaire autorapporté. La passation s'est déroulée à la fin du mois de mars 2013 et durait en moyenne 30 minutes. Pour le temps 2, nous avons demandé l'accès au dossier d'inscription des participants afin de pouvoir déterminer les participants qui avaient persévéré. Cette seconde mesure a été prise en septembre 2013.

Notons que cette étude a été réalisée grâce à la réanalyse de données collectées dans une précédente étude (étude 1 du chapitre 5).

2.3 Mesures⁵⁵

Nous nous sommes appuyés sur les recommandations de Fishbein et Ajzen pour créer les items des croyances. Les mesures basées sur les croyances ne sont pas supposées avoir une cohérence interne élevée et donc pouvoir former un facteur unique (Ajzen & Driver, 1991). En effet, les items ont été construits sur la base des croyances les plus saillantes des participants mises en évidence dans une étude antérieure (Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2015⁵⁶). De ce fait, ils n'ont pas été créés dans le but d'avoir une cohérence interne élevée, mais dans le but de refléter les croyances des participants. À titre indicatif, nous avons néanmoins calculé les alphas de Cronbach.

Les croyances comportementales. Les croyances comportementales sont constituées de deux composantes : la force des croyances comportementales et l'évaluation des conséquences. La force des croyances comportementales a été mesurée via 13 items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « extrêmement improbable » (noté 1) à « extrêmement probable » (noté 7) ($\alpha = .82$) (« Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer me permettra de continuer à faire des études qui me plaisent »). L'évaluation des conséquences a été mesurée via 13 items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « très négatif » (noté 1) à « très positif » (noté 7) ($\alpha = .79$) (« Poursuivre des études qui me plaisent est... »).

⁵⁵ Le questionnaire utilisé se trouve dans l'annexe 6.

⁵⁶ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 4 de cette thèse.

Les croyances injonctives. Les croyances injonctives sont constituées de deux composantes : la force des croyances normatives injonctives et la motivation de se conformer aux référents normatifs. La force des croyances injonctives a été mesurée à l'aide de trois items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « pas du tout vrai » (noté 1) à « tout à fait vrai » (noté 7) ($\alpha = .82$) (« Mes parents pensent que je devrais persévérer même si je rencontre des difficultés »). La motivation de se conformer aux référents normatifs a été mesurée à l'aide de trois items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « pas du tout vrai » (noté 1) à « tout à fait vrai » (noté 7) ($\alpha = .90$) (« Je tiens à faire ce que mes parents pensent que je devrais faire »).

Les croyances descriptives. Les croyances descriptives sont constituées de deux composantes : la force des croyances normatives descriptives et le degré d'identification aux référents normatifs. La force des croyances descriptives a été mesurée à l'aide de quatre items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « pas du tout vrai » (noté 1) à « tout à fait vrai » (noté 7) ($\alpha = .59$) (« Mon père a persévéré durant ses études même quand il a rencontré des difficultés »). Le degré d'identification aux référents normatifs a été mesuré à l'aide de quatre items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « pas du tout vrai » (noté 1) à « tout à fait vrai » (noté 7) ($\alpha = .79$) (« Je tiens à faire comme mon père »).

Les croyances de contrôle. Les croyances de contrôle sont constituées de deux composantes : la force des croyances de contrôle et le pouvoir des croyances de contrôle. La force des croyances de contrôle a été mesurée via 19 items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « extrêmement improbable » (noté 1) à « extrêmement probable » (noté 7) ($\alpha = .92$) (« D'ici la fin de cette année académique, je pense que je serai soutenu(e) par mon entourage »). Le pouvoir des croyances de contrôle a été mesuré via 19 items. Ces items ont été évalués sur des échelles de Likert à cinq points, allant de « pas du tout d'accord » (noté 1) à « tout à fait d'accord » (noté 7) ($\alpha = .85$) (« Être soutenu(e) par mon entourage m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année »).

Nous avons également utilisé des échelles d'attitudes, de normes descriptives et injonctives et de perception de contrôle. La plupart des items ont été évalués à l'aide d'échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord). Les exceptions seront présentées plus bas.

Intention. L'intention de persévérer a été évaluée à l'aide de trois items ($\alpha = .84$) (« Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études »).

Attitude. La mesure des attitudes a été réalisée au moyen d'échelles de différenciateurs sémantiques proposées initialement par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). Les participants devaient se positionner par rapport à l'affirmation suivante : « Si je rencontre des difficultés durant cette année académique, continuer mes études sera... » sur cinq

échelles d'adjectifs à cinq niveaux (agréable-désagréable ; positif-négatif ; utile-inutile ; bon-mauvais ; important- pas important) ($\alpha = .83$).

Les normes injonctives. Quatre items ont été utilisés pour mesurer les normes injonctives ($\alpha = .85$). Un des items était : “ Si je rencontre des difficultés d’ici la fin de l’année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études ”.

Les normes descriptives. Quatre items ont été utilisés pour mesurer les normes descriptives des participants ($\alpha = .65$). Un des items était : “ Lorsqu’ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches ont continué leurs études”.

Contrôle comportemental perçu. Dix items ont été utilisés pour évaluer le contrôle comportemental perçu. Les analyses factorielles ont toutefois révélé trois facteurs. Le premier facteur est composé de cinq items concernant le sentiment d’efficacité personnelle (SEP) ($\alpha = .81$) (« Si je rencontre des difficultés d’ici la fin de l’année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer »). Le deuxième facteur est composé de trois items concernant la perception de contrôle qu’une personne a sur la décision d’abandonner (CA) ($\alpha = .84$) (« Si je rencontre des difficultés d’ici la fin de l’année, c’est moi qui déciderai d’abandonner mes études actuelles »). Enfin, le troisième facteur concernait le contrôle qu’une personne a sur la décision de persévérer (CP) et était composé de deux items ($r = .89$) (« Si je rencontre des difficultés d’ici la fin de l’année, c’est moi qui déciderai d’abandonner mes études actuelles »).

2.4 Préparation des données et analyses

Avant de réaliser les analyses, nous nous sommes attelés à la construction des différentes échelles. Pour les croyances comportementales, nous avons multiplié la force de chaque croyance par l’évaluation des conséquences correspondante. Nous avons ensuite additionné l’ensemble des produits. L’échelle a été construite sur la base de la somme des produits. Pour les croyances injonctives, nous avons multiplié la force de chaque croyance concernant un référent spécifique par la motivation à se conformer correspondante. Nous avons ensuite additionné l’ensemble des produits. L’échelle a été construite sur la base de la somme des produits. Pour les croyances descriptives, nous avons multiplié la force de chaque croyance concernant un référent spécifique par le degré d’identification correspondant. Nous avons ensuite additionné l’ensemble des produits. L’échelle a été construite sur la base de la somme des produits. Enfin, pour les croyances de contrôle, nous avons multiplié la force de chaque croyance par le pouvoir de la croyance correspondante. Nous avons ensuite additionné l’ensemble des produits. L’échelle a été construite sur la base de la somme des produits.

Des analyses de régressions hiérarchiques ont ensuite été réalisées afin d’identifier le rôle des croyances globales, mais également des deux composantes de ces croyances dans la prédiction des attitudes, des normes injonctives et descriptives, du SEP, du CA et du CP. Ce type d’analyse nous a permis de relever si les deux composantes des croyances étaient nécessaires à la prédiction du concept qu’elles étaient censées prédire, mais également si rassembler ces deux composantes au sein d’une croyance globale était bénéfique à la

compréhension du phénomène. Plus précisément, nous avons introduit dans la première étape de la régression les deux composantes de la croyance et avons ensuite dans un second temps ajouté la croyance globale. Notons que les mesures ont été centrées avant d'être analysées.

3. Résultats

Le tableau 1 révèle qu'à l'étape 1 de l'analyse seule la force des croyances a un impact significatif sur les attitudes. Lors de l'introduction des croyances globales à l'étape 2, le constat reste le même. En effet, les croyances globales ne permettent pas de prédire significativement l'attitude.

Tableau 1. Régression hiérarchique pour prédire les attitudes

	β	R ²	R ² (change)
Step 1		.19	.19***
Évaluation des conséquences (c)	-.08 <i>ns</i>		
Force des croyances (f)	.47***		
Step 2		.19	.003
Évaluation des conséquences (c)	-.04 <i>ns</i>		
Force des croyances (f)	.46***		
Croyance comportementale globale (f x c)	.07 <i>ns</i>		

*** $p < .001$; *ns* = non significatif.

Le tableau 2 révèle qu'à l'étape 1 de l'analyse seule la force des croyances a un impact significatif sur les normes injonctives. Lors de l'introduction des croyances globales à l'étape 2, la force des croyances continue à jouer un rôle important même si les croyances globales prédisent également significativement les normes injonctives.

Tableau 2. Régression hiérarchique pour prédire les normes injonctives

	β	R ²	R ² (change)
Step 1		.49	.49***
Motivation à se conformer (m)	-.09 <i>ns</i>		
Force des croyances (f)	.71***		
Step 2		.51	.03**
Motivation à se conformer (m)	-.15 <i>ns</i>		
Force des croyances	.74***		
Croyance injonctive globale (f x m)	.17**		

*** $p < .001$; *ns* = non significatif.

Le tableau 3 révèle qu'à l'étape 1 de l'analyse seule la force des croyances a un impact significatif sur les normes descriptives. Lors de l'introduction des croyances globales à l'étape 2, le constat reste le même. En effet, les croyances globales ne permettent pas de prédire significativement les normes descriptives.

Tableau 3. Régression hiérarchique pour prédire les normes descriptives

	β	R^2	R^2 (change)
Step 1		.37	.37***
Degré d'identification (d)	-.04 <i>ns</i>		
Force des croyances (f)	.64***		
Step 2		.38	.005 <i>ns</i>
Degré d'identification (d)	-.004 <i>ns</i>		
Force des croyances	.60***		
Croyance injonctive globale (f x d)	-.08 <i>ns</i>		

*** $p < .001$; *ns* = non significatif.

Le tableau 4 révèle qu'à l'étape 1 de l'analyse seul le pouvoir des croyances a un impact significatif sur le SEP. Lors de l'introduction des croyances globales à l'étape 2, le constat reste le même. En effet, les croyances globales ne permettent pas de prédire significativement le SEP.

Tableau 4. Régression hiérarchique pour prédire le SEP

	β	R^2	R^2 (change)
Step 1		.46	.46***
Pouvoir des croyances (p)	.68***		
Force des croyances (f)	-.02 <i>ns</i>		
Step 2		.46	.000 <i>ns</i>
Pouvoir des croyances (p)	.68***		
Force des croyances	-.03 <i>ns</i>		
Croyance injonctive globale (f x p)	.02 <i>ns</i>		

*** $p < .001$; *ns* = non significatif.

Le tableau 5 révèle qu'à l'étape 1 de l'analyse seul le pouvoir des croyances a un impact significatif sur le CP. Lors de l'introduction des croyances globales à l'étape 2, le constat reste le même. En effet, les croyances globales ne permettent pas de prédire significativement le CP.

Tableau 5. Régression hiérarchique pour prédire le CP

	β	R ²	R ² (change)
Step 1		.12	.12***
Pouvoir des croyances (p)	.34***		
Force des croyances (f)	.07 <i>ns</i>		
Step 2		.12	.000 <i>ns</i>
Pouvoir des croyances (p)	.33***		
Force des croyances	.09 <i>ns</i>		
Croyance injonctive globale (f x p)	-.05 <i>ns</i>		

*** $p < .001$; *ns* = non significatif.

Enfin, les croyances globales ainsi que la force des croyances de contrôle et le pouvoir des croyances de contrôle pris individuellement ne parviennent pas à prédire de manière significative le CA.

Tableau 6. Régression hiérarchique pour prédire le CA

	β	R ²	R ² (change)
Step 1		.02	.12 <i>ns</i>
Pouvoir des croyances (p)	-.11 <i>ns</i>		
Force des croyances (f)	.10 <i>ns</i>		
Step 2		.02	.000 <i>ns</i>
Pouvoir des croyances (p)	-.11 <i>ns</i>		
Force des croyances	.10 <i>ns</i>		
Croyance injonctive globale (f x p)	-.01 <i>ns</i>		

*** $p < .001$; *ns* = non significatif.

4. Discussion

Nos résultats montrent que les croyances globales parviennent très rarement à prédire le concept auquel elles sont censées être associées. La seule exception concerne les croyances injonctives globales qui permettent effectivement de prédire les normes injonctives. Cependant, la force des croyances semble y parvenir davantage et ce, qu'elle soit entrée avec ou sans les croyances globales. En outre, la motivation à se conformer ne prédit pas de manière significative les normes injonctives. Par souci de parcimonie, il semble donc préférable, pour expliquer les normes injonctives, de se rabattre sur la force des croyances plutôt que sur les croyances globales qui sont construites de manière plus complexe et dont l'une des composantes ne semble pas satisfaisante. Au-delà des normes injonctives, nous avons constaté que la force des croyances est le meilleur et le seul prédicteur des attitudes et des normes descriptives alors que le pouvoir des croyances de contrôle est le meilleur et le seul prédicteur du SEP et du CP. Seul le CA ne parvient à être prédit ni par les croyances globales ni par leurs composantes prises individuellement.

Ces résultats remettent en question la pertinence de mesurer les croyances en suivant les préceptes de la TCP. En effet, il semblerait que l'évaluation des conséquences, la motivation à se conformer et le degré d'identification n'apportent pas grand-chose dans la prédiction des attitudes, des normes injonctives et descriptives. En outre, la force des croyances semble inutile à l'explication du SEP et du CP.

Des résultats similaires étaient déjà apparus dans des études antérieures. En effet, des recherches concernant les croyances injonctives ont montré que la motivation à se plier à ce que les autres pensent ne prédisait pas si bien les normes injonctives (Budd et al., 1984 ; Montaña et al., 1997 ; Sayeed et al., 2005). Saltzer (1981) a expliqué ces résultats par le fait que la plupart du temps, les chercheurs posent des questions à propos des référents sociaux les plus saillants. Or, il est probable que les participants veuillent agir conformément aux attentes de ces référents puisqu'ils sont importants à leurs yeux. Cette sélection amène donc un biais puisque les chercheurs n'ont pas sélectionné une large gamme de référents, mais uniquement les référents les plus importants. Cette explication pourrait nous permettre de comprendre pourquoi le degré d'identification aux référents normatifs ne permet pas de prédire de manière satisfaisante les croyances descriptives. En outre, le manque de pouvoir prédictif de l'évaluation des conséquences pourrait s'expliquer par le fait que les conséquences potentielles liées à la réalisation d'un comportement peuvent être très variées, être plus ou moins plausibles et donc difficilement objectivables. C'est donc la probabilité que ces conséquences arrivent réellement qui comptera pour prédire l'attitude. Enfin, la force des croyances de contrôle indique la présence ou l'absence de facteurs, mais ne nous donne aucune information concernant le statut de ces facteurs et leur rôle contrairement au pouvoir des croyances de contrôle qui permet d'attirer l'attention sur le rôle des facteurs présents, à savoir des facteurs facilitateurs ou des facteurs qui représentent des obstacles. Or, c'est bien le statut de ces facteurs qui permet d'approcher le contrôle que la personne a sur la réalisation d'un comportement. Il semble donc cohérent que le pouvoir des croyances de contrôle ait plus d'impact que la force des croyances de contrôle.

Sur la base de nos données, nous avons également testé l'impact de chaque croyance prise individuellement (sans procéder à des regroupements des croyances spécifiques en croyances plus globales) et des résultats similaires à ceux présentés ci-dessus sont apparus. Il semble donc que la complexité de construction des croyances n'apporte pas la plus-value espérée et qu'elle complexifie donc inutilement l'interprétation déjà complexe des croyances. Il est également important de se questionner sur la pertinence du regroupement des croyances spécifiques en croyance globale. En effet, bien que partageant un socle commun, leur objet varie fortement. Il serait donc intéressant de s'interroger sur la pertinence de ce regroupement qui fait perdre de la finesse à l'interprétation. Nous sommes toutefois conscients que présenter l'influence de chacune des croyances et en fournir une interprétation spécifique serait très fastidieux même si cela aurait plus de sens. Pour rendre le travail moins lourd, nous pourrions sélectionner les cinq croyances spécifiques les plus saillantes dans chaque catégorie et tester leur impact individuel afin de pouvoir réellement donner une interprétation pertinente.

Chapitre 7

Understanding academic persistence through the theory of planned behaviour: Normative factors under investigation⁵⁷

High drop-out rates among first-year university students have led many researchers to attempt to gain a better understanding of academic persistence. However, despite this extensive literature, only a few studies have taken normative factors into account. These normative factors may be an essential factor of influence for persistence as it is already the case for other behaviours. We therefore decided to study whether including injunctive and descriptive norms in the investigation might improve the understanding of persistence. To this end, we focused on the theory of planned behaviour which considers for background, motivational and normative factors. Eight hundred and twelve first year college students were asked to complete a self-report questionnaire. A structural equation modelling technique revealed that the model including injunctive norms fits better with the data than the model without norms. However, this was not the case with descriptive norms. These results are examined in the discussion section. Finally, directions for future research and practical implications are suggested.

Roland, N., Frenay M., & Boudrenghien, G. (2016). Understanding academic persistence through the theory of planned behaviour: Normative factors under investigation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*.

⁵⁷ Ce chapitre est une version légèrement modifiée de l'article du même titre et dont la référence apparaît ci-dessus.

Understanding academic persistence through the theory of planned behaviour: Normative factors under investigation

1. Introduction

Academic persistence and its determinants have been extensively studied in the literature (Begin, Michaut, Romainville, & Stassen, 2012 ; Burrus et al., 2013 ; Kuh et al., 2006 ; Pascarella & Terenzini, 2005). This can be explained by the high drop-out rates in first year at university where over 25% of students drop out (Finnie & Qiu, 2008 ; National Center for Education Statistics [NCES], 2016 ; Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE], 2013 ; Schmitz & Frenay, 2013). Despite the diversity of highlighted determinants, few studies have considered social norms in explaining academic persistence. However, social environment and associated norms appear to influence behaviour (Cialdini, 2012 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; McKirnan, 1980 ; Triandis, 1977) and academic persistence has mainly been conceptualized and operationalized as a behaviour (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015⁵⁸). Therefore in this paper, we will investigate how norms impact on the decision to continue or to drop out. The purpose of this study is to test whether taking into account social norms as a determinant of persistence is useful in gaining a better understanding and explanation of persistence.

2. Academic persistence

In the literature, persistence has mainly been conceptualized as a behavioural commitment to studies (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996 ; Robbins et al., 2004 ; Roland et al., 2015). It consists of continuing a task even if the person encounters difficulties (Burrus et al., 2013 ; Miller et al., 1996 ; Multon, Brown, & Lent, 1991). Persistence can be considered as a process that occurs throughout the year and results in a variety of different behaviours (Roland et al., 2015). In line with this conceptualization, persistence has mainly been operationalized through behavioural commitment measures. More precisely, persistence has often been measured by considering the time a student remains enrolled in the institution (Houme, 2009 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Robbins et al., 2004) and also the fact that he/she graduates (Ben-Yoseph, Ryan, & Benjamin, 1999 ; Deremer, 2002). Other researchers (Neuville, Frenay, Schmitz, Boudrenghien, Noël, & Wertz, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013) have suggested assessing behavioural commitment through an academic effort measure (e.g., attendance at lectures and practicals, time spent studying during the week or during the weekend). Finally, some researchers have approached persistence by measuring the intention to persist (DaDeppo,

⁵⁸ The paper associated with this reference is presented in appendix 1 of this doctoral dissertation.

2009 ; Schmitz & Frenay, 2013), which is a more motivational measure than the others and is often considered in the literature as the most proximal determinant of persistence.

It is important to point out that a distinction can be made between persistence in the same academic program and persistence in a university independently of a specific program (Roland et al., 2015). In our study, we will focus on persistence in the same academic program.

3. Determinants of academic persistence

Many researchers have tried to elicit the determinants of academic persistence. Most studies have focused on background (e.g., ethnicity, parent income, parent' third-level education, sex, educational background) educational (e.g., academic and social integration, institutional experience) and motivational factors (e.g., expectancy-value, intention, self-efficacy, control) to understand this phenomenon (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Nora, Cabrera, Hagdorn, & Pascallera, 1996 ; Otero, Rivas, & Rivera, 2007 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Ratelle, Larose, Guay, & Senécal, 2005 ; Schmitz et al., 2010 ; Tinto, 2006 ; Vermandele, Dupriez, Maroy, & Van Campenhoudt, 2012). However, although the social environment can exert a strong influence on people's behaviour through social and academic integration and social support, these studies hardly consider normative aspects such as social norms in order to explain persistence. Yet norms and social environment have a significant influence on behaviour (Cialdini, 2012 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; McKirnan, 1980 ; Petrova, Cialdini, & Sills, 2007 ; Triandis, 1977). Hence, it is relevant to believe that norms may impact on the decision to persist.

4. Norms

Some authors have shown that behaviour may be directly influenced by social pressure (Acock & Delfleur, 1972 ; Cialdini, 2012 ; Petrova et al., 2007 ; Warner & Defleur, 1969). According to some researchers (Cialdini, 2012 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; McKirnan, 1980 ; Oyserman & Lee, 2008 ; Petrova et al., 2007 ; Triandis, 1977), social norms are central to understanding human behaviour. Generally speaking, social norms may be defined as a shared and stable conception of appropriate or inappropriate behaviour in a group or society (Corneille, 2010 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; McKirnan, 1980). Norms guide behaviour by affecting our expectation about others' behaviours and by giving rules for our own behaviour (Cialdini, 2012 ; Corneille, 2010 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; McKirnan, 1980 ; Oyserman & Lee, 2008 ; Petrova et al., 2007 ; Triandis, 1977). Norms depend on the social context and on the social groups (McKirnan, 1980 ; Oyserman & Lee, 2008 ; Petrova et al., 2007). The violation of norms causes an emotional response in others. A positive evaluation for normative behaviours and a negative evaluation for non-normative behaviours has been noted (Corneille, 2010 ; Fishbein & Ajzen, 2010 ; Jackson, 1969).

Despite evidence of the impact of norms on behaviour, some researchers have argued that social norms do not influence behaviour unless they are accompanied by sanctions (Bandura, 1997). However, according to Raven (2004), social pressure can influence behaviour even when no rewards or sanctions are anticipated. Other researchers do not value the concept of norms, viewing it as vague, contradictory, too general and poorly suited to empirical tests (Darley & Latané, 1970 ; Krebs & Miller, 1985 ; Marini, 1984). To overcome these objections, Cialdini and collaborators (Cialdini, 2012 ; Cialdini, Reno, & Kallgren, 1990 ; Reno, Cialdini, & Kallgren, 1993) argued that social norms affect human behaviours but that some theoretical refinements were necessary in order to be certain of the influence of these norms.

The first refinement regards the definition of norms. In their definition, Cialdini and collaborators (Cialdini, 2012 ; Cialdini et al., 1990 ; Reno et al., 1993) distinguish between what is done by others (descriptive norms) and what is approved/disapproved of by others (injunctive norms). More precisely, injunctive norms are defined as what others think you should do while descriptive norms refer to what others have accomplished. According to Cialdini (2012), it is very important to distinguish between these two kinds of norms because they refer to separate sources of human motivation. Descriptive norms motivate action by informing people about effective and adaptive behaviours whereas injunctive norms motivate action by promising social sanctions for non-normative behaviour. Moreover, research supports this distinction by showing that both types of norm lead to different behavioural patterns (Okun, Karoly, & Lutz, 2002 ; Reno et al., 1993). This research argues that injunctive norms inhibit antisocial behaviours while descriptive norms tend to increase pro-social behaviours. In the literature, the confusion between these two concepts exists because what is socially approved (injunctive norms) is often what is done (descriptive norms). The second refinement is that a particular social norm will not influence behaviour unless it is central or salient for people at the time of behaviour. Norms influence behaviour only when they are relevant, central and salient (Kallgren, Reno, & Cialdini, 2000).

Consistent with this literature, it appears that injunctive and descriptive norms could explain a behaviour such as persistence. Yet, according to us, no research has been conducted on this relationship, even if some studies have emphasised the importance of social factors in academic commitment (which is a concept close to persistence) such as publicness (Hollenbeck & Klein, 1987 ; Roland, 2011). Publicness is defined as the extent to which important others are aware of what you do/did. The higher the level of publicness, the more a student will be committed and the more “s/he” will persist. Publicness is related to the social pressure a student feels when “s/he” has to make a decision related to her/his studies, such as continuing or giving up. This idea of social pressure can be found in both descriptive and injunctive norms (Ajzen, 1991, 2005 ; Armitage & Conner, 2001).

5. The theory of planned behaviour

To be able to determine whether norms are relevant to explain academic persistence, we focus on the theory of planned behaviour (TPB), which is a theoretical framework considering background, motivational (intention, attitude, perceived behavioural control and related beliefs) and normative factors and which allows us to consider persistence as behaviour (Fishbein & Ajzen, 2010). This theory aims to explain how behaviour is produced (see figure 1). According to this theory, behaviour is determined by behavioural intention. Intention is defined as the estimated likelihood of performing a given behaviour. Four variables underlie intention: attitude towards the behaviour, injunctive norms, descriptive norms, and perceived behavioural control. An attitude can be defined as the evaluation we make of behaviour. This evaluation can be positive or negative. Norms are the perceived social pressure which can influence people to perform a given behaviour. More precisely, injunctive norms are the perception a person has about what important others think she should do. Descriptive norms refer to the perception a person has about what others have accomplished. Perceived behavioural control refers to the perception of the ability a person has to achieve a given behaviour but also the perception of the control she has over her performance. These four variables are in turn determined by beliefs. The attitude towards the behaviour is determined by beliefs about the likely consequences of the behaviour (behavioural beliefs), the injunctive norms are determined by beliefs about the normative expectations of others (normative injunctive beliefs), the descriptive norms are determined by beliefs about the degree of identification a person has with her important referents and the perceived behavioural control is determined by beliefs about the presence of factors that may facilitate or impede performance of the behaviour (control beliefs). Finally, these beliefs are themselves influenced by background factors such as sex, age, and ethnicity.

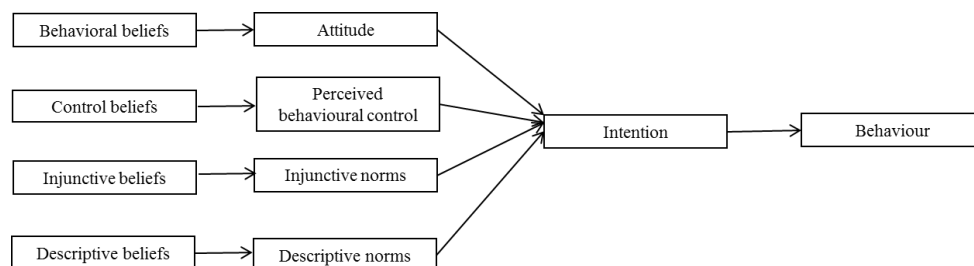


Figure 1. The theory of planned behaviour (adapted from Ajzen & Fishbein, 2010)

6. The present study

The aim of this study is to determine if norms and more specifically injunctive and descriptive norms improve the understanding of persistence. On the basis of the literature presented above, we hypothesize that injunctive and descriptive norms could allow a better explanation of persistence through intention to persist. Ignoring these norms could decrease

our understanding of persistence. To test this hypothesis, we compared four models which do or do not take norms into account and we compared them by using structural equation modelling. All these models are based on the TPB. What differentiates them is the impact of injunctive and descriptive norms on intention to persist. Note that in this study, we mainly focused on the more proximal determinants of persistence, namely intention, attitude, injunctive and descriptive norms and perceived behavioural control. We did not take beliefs and background factors into account. Indeed, before studying determinants of norms, it seemed necessary to make sure that norms are relevant in order to better understand persistence.

Note that this study was carried out by the reanalysis of data collected in a previous study (Study 2 of Chapter 5).

6.1 The models

The first model (see Figure 2) regards the relationships postulated in the TPB. The link between intention and persistence is considered. Moreover, the relationships between intention and attitude, perceived behavioural control, injunctive norms and descriptive norms were taken into account.

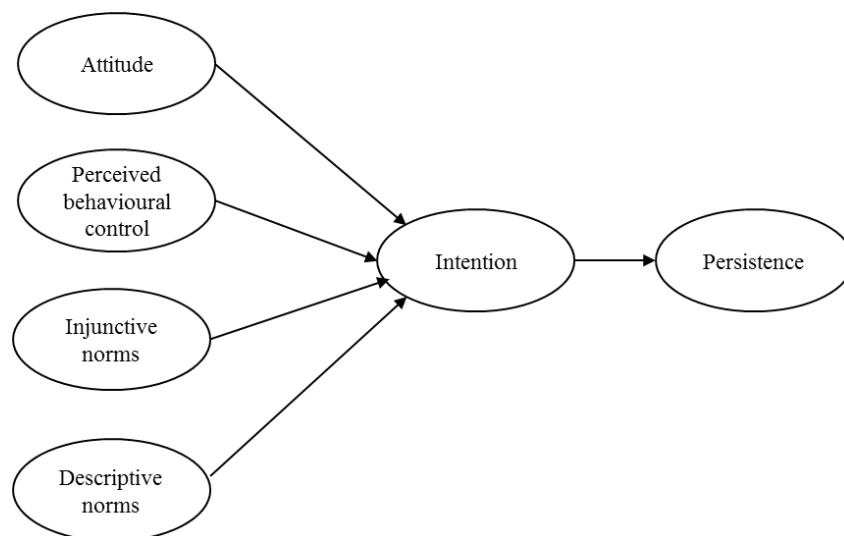


Figure 2. Model 1 takes injunctive and descriptive norms into account

The second model (see Figure 3) is based on the same postulated relationships than in the first model except that it does not take the relation between injunctive norms and intention into account.

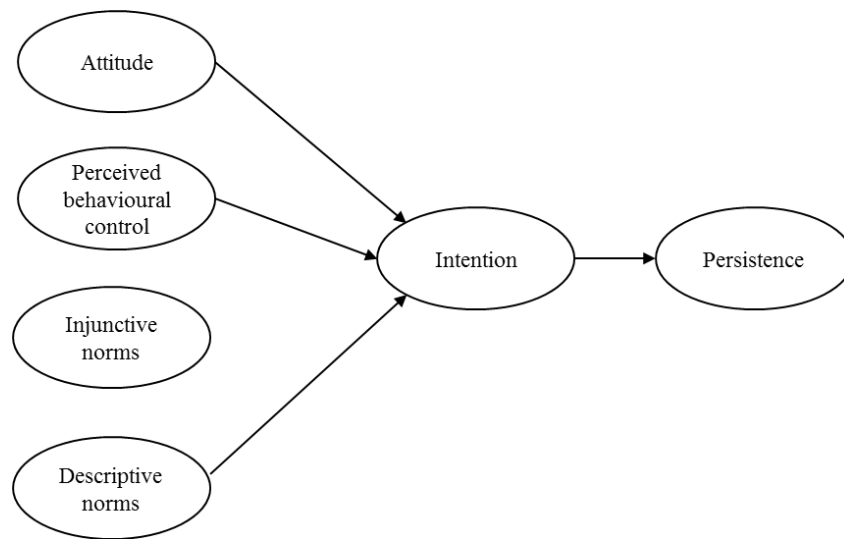


Figure 3. Model 2 takes descriptive norms into account

The third model (see Figure 4) is based on the same postulated relationships than in the first model except that it does not take the relation between descriptive norms and intention into account.

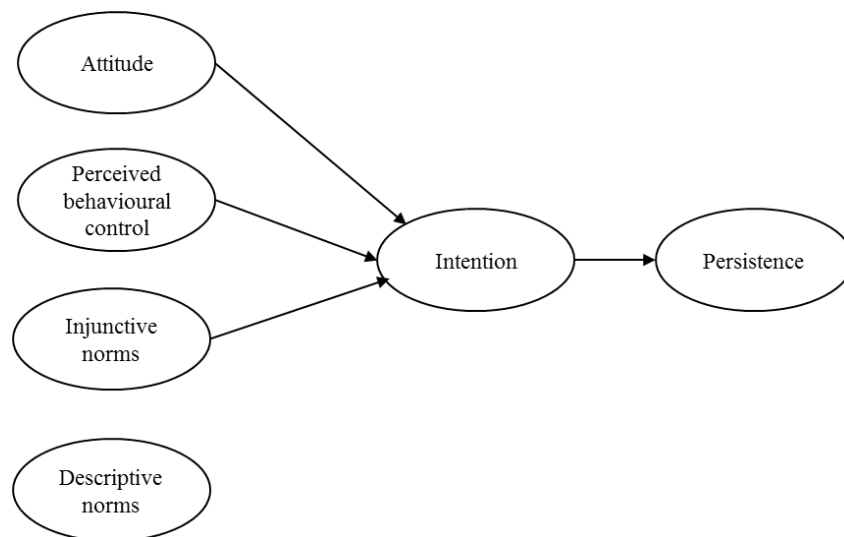


Figure 4. Model 3 takes injunctive norms into account

Finally, *the fourth model* (see Figure 5) is based on the same postulated relationships than in the first model except that it does not take the effect of injunctive and descriptive norms into account.

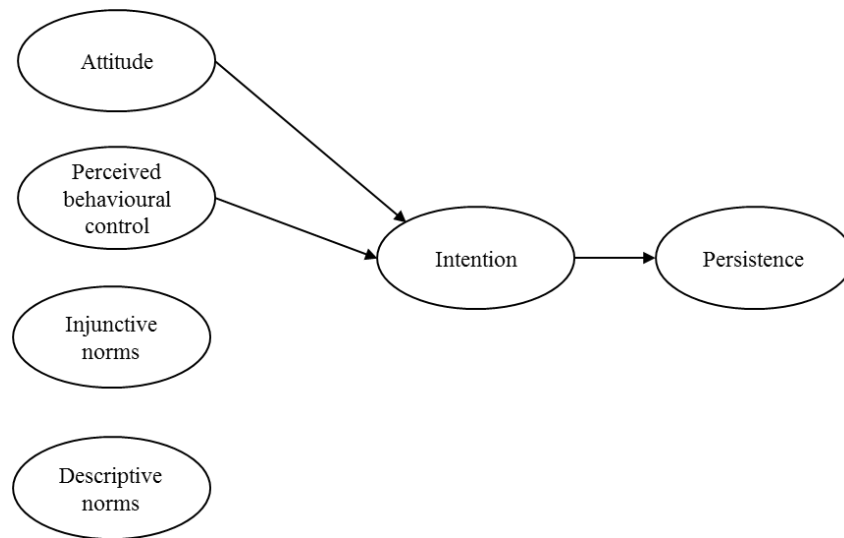


Figure 5. Model 4 does not take injunctive and descriptive norms into account

7. Method

7.1 Participants

First-year college students from a French-speaking university in Belgium were asked to participate in our research and were assured of the confidentiality of their responses. In this context, 812 students agreed to participate. Some 70.9% of the participants were female and 29.1% were male. We observed a slight over-representation of women, probably because the completion of our questionnaire was administrated during a course and because generally women attend more classes than men (Gruel & Thiphaine, 2004). The mean age of the participants was 18.42 (SD = 1.29). Twenty-six point four percent (26.4%) came from the program of psychology, 15.5% from medicine and dentistry, 15.5% from economics, social and political sciences and communication, 14.7% from sciences, 9.5% from law and criminology, 8.8% from bioscience engineering, 6.9% from philosophy, art and letters, 1.2% from pharmacy and biomedical sciences, and 1.4% from architecture, architectural engineering and urban planning.

7.2 Procedure

In March 2014, data were collected through an online self-reported questionnaire assessing intention, attitude, injunctive norms, descriptive norms and perceived behavioural

control. Completion of the questionnaire was confidential and participants all collaborated in the research on a voluntary basis. The questionnaire took approximately one half an hour to complete. In September 2014, with permission from both the college administrators and the participants, we obtained information about the participants' registration for the next year in their academic program, in order to have a measure of their persistence at the end of the first academic year.

7.3 Measures

The scales used were all adapted from Fishbein and Ajzen (2010) and validated in a previous research (Roland, Boudrenghien, & Frenay, submitted⁵⁹). Most items on the self-report questionnaire were rated on 5-point Likert-type scales (generally with 1 = strongly disagree and 5 = strongly agree). The exceptions are presented below. Factorial analyses were performed and revealed one factor by scale, except for perceived behavioural control where three factors were found⁶⁰.

Persistence. To measure persistence, we took the most distant indicator of persistence, namely, the student's registration in the same field of studies the next year (Nora et al., 1996 ; Robbins et al., 2004). Students who continued in the same field after their first academic year were coded "1"; students who did not continue in the same field were coded "0".

Intention. Students' intention to persist was assessed using three items ($\alpha = .86$) ("If I encounter difficulties during this academic year, I'll drop out of my studies" (reversed item)).

Attitude. The evaluation of attitude was obtained by means of a set of evaluative semantic differential scales. The affirmation "If I encounter difficulties during this academic year, continuing my studies will be..." was rated on five bipolar adjective scales (pleasant-unpleasant ; positive-negative ; useful-useless ; good-bad ; important-not important) taken from Osgood, Suci and Tannenbaum (1957) ($\alpha = .86$).

Injunctive norms. Four items were used to measure injunctive norms ($\alpha = .85$). One item was "If I encounter difficulties during this academic year, my relatives will encourage me to make efforts to continue my studies".

Descriptive norms. Eight items were used to assess descriptive norms concerning their friends, father and mother ($\alpha = .79$). One item was "When he encountered difficulties during his studies, my father continued his studies".

Perceived behavioural control. Ten items were used to assess perceived behavioural control. Factorial analysis revealed three factors. The first factor was composed of five self-efficacy items ($\alpha = .84$) ("If I encounter difficulties during this academic year, I'm sure I'll be able to persist"). The second factor consisted of three items about the control a person

⁵⁹ The paper associated with this reference is presented in chapter 5 of this doctoral dissertation.

⁶⁰ The questionnaire used is in Appendix 8.

has on the decision to drop-out ($\alpha = .86$) (“If I encounter difficulties during the academic year, I’ll decide if I give up my studies”). Finally, the third factor was about the control a person has over the decision to persist and was made up of two items ($r = .86$) (“If I encounter difficulties during this academic year, I’ll decide if I continue my studies”).

7.4 Statistical analysis

A structural equation modelling (SEM) technique using AMOS 20 software (Byrne, 2013) was used to test and compare the four theoretical models⁶¹. This method allows testing if models fit with the data. The SEM models are composed of two parts: a structural part and a measurement part. The structural part aims to describe the structural relationship postulated between the variables (called latent variables). The measurement part describes the relationship between the latent variables and items measuring these variables (called observed variables). In other words, the measurement part consists in testing the validity of the measures by considering the factorial structure.

To test our four models, we needed to use different fit indices. These indices make it possible to decide if models are well adjusted with the data. To this end and following the recommendation of Hooper, Coughlan and Mullen (2008) we used a chi-square statistic (χ^2), the ratio between this statistic and the degrees of freedom (χ^2/df), the goodness-of-fit index (*GFI*), the adjusted goodness-of-fit index (*AGFI*), the non-normed fit index (*NNFI*), and the root mean square error of approximation (*RMSEA*). To have a good fit, the χ^2 have to be low and non-significant. However, this index is very sensitive to the sample size. This is why we needed to use alternative indices to assess model fit. The χ^2/df should be between 1 and 5 to indicate a good fit. The *GFI*, the *AGFI* and the *NNFI* range from 0 (no fit) to 1 (perfect fit) and should be above .90 and .95 to be considered as an acceptable and excellent fit respectively. Finally, one additional index, the chi-square difference, was used to compare the models tested. The chi-square difference statistic is used in nested models comparison to test the statistical significance of the improvement in fit when parameters are added (Kline, 2011).

It is important to specify that the models we tested were partially variable models. Persistence is not a latent variable but an observed variable because we assessed it using only one item. Concerning five of the seven latent variables of the models, we used the parcelling technique. Parcelling consists in averaging a group of items that form a parcel. The parcels become the indicators of the latent variables instead of each item. This procedure aims to reduce the complexity of the model by simplifying the measurement part (reducing the number of measured variables and, therefore, the number of parameters to be estimated) while keeping the structural part intact (Coffman & MacCallum, 2005). Exploratory factor analyses were performed to check the unidimensionality of the scales. After, we constructed parcels by combining several items per parcel. Each parcel was made up of items presenting a high loading on the factor but also of items presenting a moderate

⁶¹ Complementary analyses are presented in Appendix 4. We have carried out hierarchical regressions in order to test the added value of the norms in the explanation of the persistence.

and low loading. This technique is used to balance the influence of one factor across parcels. The five attitude items were combined into two parcels, the four injunctive norms items into two parcels, the eight descriptive norms items into three parcels and the five self-efficacy items into two parcels. Finally, the three items of intention, the two items of control on persistence and the three items of control on drop-out were not combined into parcels and were used separately as indicators of the corresponding factor in order to keep at least three indicators per construct.

8. Results

Table 1 shows means, standard deviations, and correlations between latent variables. As expected, we found weak to moderate correlations between the different concepts. Persistence and intention were related ($r = .24, p < .01$), and intention was correlated to attitude ($r = .57, p < .01$), injunctive norms ($r = .43, p < .01$), descriptive norms ($r = .13, p < .01$), self-efficacy ($r = .58, p < .001$), control on drop-out ($r = -.26, p < .01$) and control on persistence ($r = .56, p < .01$).

Structural equation modelling analyses were then conducted. The chi-square difference between Model 1 (which takes injunctive and descriptive norms into account) and Model 2 (which takes only descriptive norms into account) ($\chi^2(1) = 11.01$) was significant ($p < .001$) and shows that Model 1 fits better with the data than Model 2. The chi-square difference between Model 1 and Model 3 (which takes only injunctive norms into account) ($\chi^2(1) = .19$) was not significant. However, Model 3 was more parsimonious than Model 1. Model 3 can be considered as the best one. Finally, the difference between Model 3 and Model 4 (which do not take any norms into account) ($\chi^2(1) = 24.4$) was significant ($p < .001$) and shows that Model 3 was better than Model 4. It is also important to note that Model 4 was the significantly worse model. Fit indices of the different models are presented in Table 2.

Figure 6 displays the path diagram and the standardized parameter estimates for Model 3. All the postulated relationships were statistically significant. As expected in the TPB, intention to persist had a direct impact on persistence ($\beta = .26, p < .001$). Intention to persist was in turn predicted by attitude ($\beta = .15, p < .001$), self-efficacy ($\beta = .31, p < .001$), control on persistence ($\beta = .31, p < .001$), control on drop-out ($\beta = -.14, p < .001$) and injunctive norms ($\beta = .16, p < .001$). This model was partially effective in the prediction of persistence ($R^2 = .21$) but was much more successful in the prediction of intention ($R^2 = .61$).

Table 1. Descriptive statistics and correlations coefficients between scales

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Persistence	.83	.37	1.00							
2. Intention	4.46	.83	.24**	1.00						
3. Attitude	3.99	.77	.18**	.57**	1.00					
4. Injonctive norms	4.01	.76	.14**	.43**	.36**	1.00				
5. Descriptive norms	4.35	.88	.08*	.13**	.07 (<i>ns</i>)	.19**	1.00			
6. Self-efficacy	3.84	.78	.21**	.58**	.61**	.31**	.12**	1.00		
7. Control on drop-out	2.37	1.34	-.11**	-.26**	-.24**	-.12**	-.001 (<i>ns</i>)	-.20**	1.00	
8. Control on persistence	4.25	1.04	.19**	.56**	.46**	.33**	.12**	.43*	-.07*	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *ns* = non significant.

Table 2. Goodness-of-fit indices for the four models

	<i>df</i>	χ^2	χ^2/df	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMSEA</i>
Model 1	114	352.92 ($p < .001$)	3.09	.95	.92	.95	.054
Model 2	116	363.92 ($p < .001$)	3.17	.95	.92	.95	.055
Model 3	115	353.10 ($p < .001$)	3.07	.95	.93	.95	.053
Model 4	116	377.50 ($p < .001$)	3.25	.95	.92	.95	.056

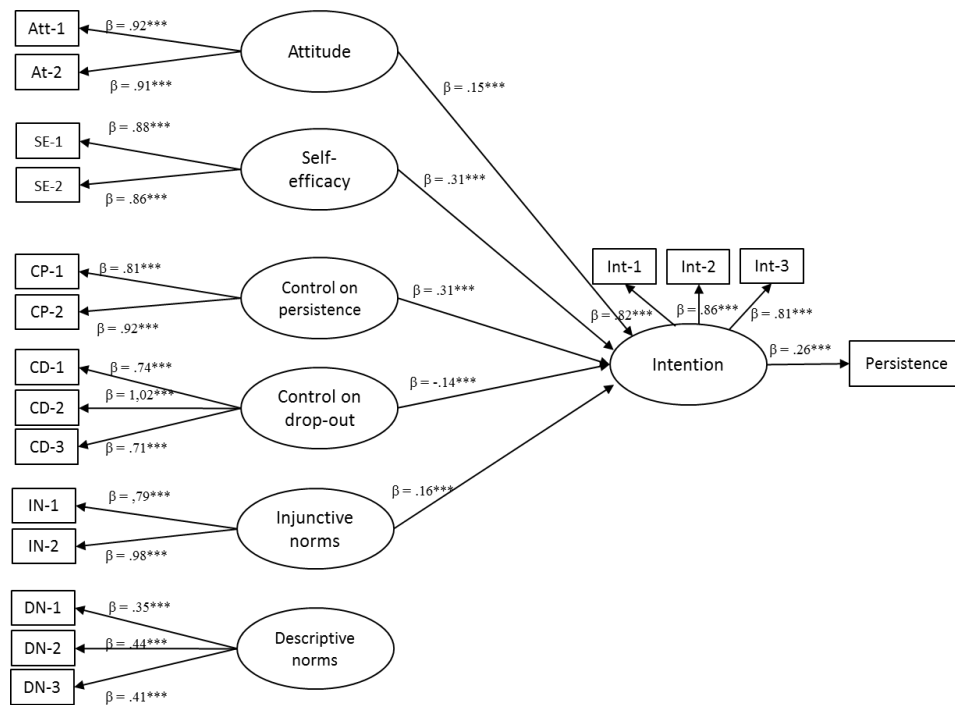


Figure 6. Results of the structural equation modelling of Model 2

Note. Att-1 and Att-2 are the indicators of attitude ; SE-1 and SE-2 are the indicators of self-efficacy ; CP-1 and CP-2 are the indicators of control on persistence ; CD-1, CD-2 and CD-3 are the indicators of control on drop-out ; IN-1 and IN-2 are the indicators of injunctive norms ; DN-1, DN-2 and DN-3 are the indicators of descriptive norms ; Int-1, Int-2 and Int-3 are the indicators of intention; and Pers. is the indicator of persistence. *** $p < .001$

Goodness-of-fit indices: $\chi^2 = 363.92$ ($p < .001$) ; $\chi^2/df = 3.17$; GFI = .95 ; AGFI = .92 ; NNFI = .95 ; RMSEA = .055.

9. Discussion

The aim of this study was to highlight the importance of norms in the persistence process. Norms have received little attention in the literature on persistence. Yet, as we showed in the theoretical section, they may play an important role in student persistence. Indeed, social pressure perceived by students may have an impact on their decision to continue or stop their studies. More specifically, two types of social pressure were distinguished: one related to injunctive norms and another related to descriptive norms (Cialdini, 2012).

In order to test the impact of these two kinds of norms on persistence, we compared four models which either did or did not take norms into account. The aim was to determine if norms were crucial and, if so, which ones. These models were based on the TPB (Fishbein & Ajzen, 2010) that includes both motivational determinants and background factors but also includes normative aspects. Our results clearly demonstrate the importance of norms.

Indeed, the model which did not take any norms into account (Model 4) displayed a worse fit to the data than the other three models that took norms into account. However, our results showed that injunctive norms are a better determinant of persistence than descriptive norms. Descriptive norms did not permit a better explanation of persistence. In other words, what others think and expect of us seems more important than what others do. One possible explanation for these results may be linked to the nature of these two types of norms. Indeed, social pressure related to injunctive norms may be higher than social pressure related to descriptive norms. Injunctive norms are based on the expectations of others and so sometimes on their explicit request whereas descriptive norms are only based on what others have done. In this context, it is important to stress that some kinds of norms may be by their nature more related to social pressure⁶².

According to some researchers (Fishbein & Ajzen, 2010), in order for descriptive norms to have an impact on behaviour, it is necessary that the person identifies with normative referents that performed the given behaviour. If “s/he” does not identify with them, then what others have done will probably not have any impact because “s/he” doesn’t feel any social pressure at all. In the same way, for injunctive norms to have an impact on behaviour, it is necessary that the person wants to comply with what others expect of her. There has been research showing (Coslin, 2013 ; Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2015⁶³) that parents, siblings and friends are the normative referents who have the greatest impact on students’ decisions to continue their studies.

Beyond these main results, another aspect of our results which deserves attention is the factor analysis, which revealed that perceived behavioural control was actually composed of two main components: self-efficacy perception and perceived control. Ajzen and Fishbein grouped them in a single factor: perceived behavioural control. However, as pointed out in the literature, self-efficacy perception and perceived control are two distinct concepts (Armitage & Conner, 1999 ; Kraft, Rise, Sutton, & Roysamb, 2005 ; Manstead & Eekelen, 1998 ; Povey, Conner, Sparks, James, & Shepherd, 2000 ; Terry & O’Leary, 1995). It therefore seems to be important to distinguish between these two concepts. Our analyses also revealed that perceived control was actually twofold. Indeed, a distinction was made between the control a student has on the decision to persist and the control he has on the decision to drop out. Our results indicated a differential effect of these two concepts on intention and on persistence. The higher the control on persistence, the more the intention to persist and persistence was evident. Inversely, the higher the control on drop-out, the lower the intention to persist and persistence. These differentiated results stress the relevance of distinguishing between these two concepts in refining our results. This distinction is not surprising in the light of results presented in Chapter 5.

This perception of control may be related to the concept of injunctive norms through social pressure, although these interactions are not postulated in the TPB. Correlational analyses of our study support this idea of a link between control on persistence, control on

⁶²Other explanations for the lack of relationship between descriptive norms and intention have already been presented in Chapter 5.

⁶³ The paper associated with this reference is presented in chapter 4 of this doctoral dissertation.

drop-out and injunctive norms. Moreover, our results showed a differential effect of the two kinds of perception of control on injunctive norms. The stronger the injunctive norms are, the more the student has a perception of control on the decision to persist. By contrast, the stronger the injunctive norms, the less the student has a perception of control on the decision to drop-out because “s/he” feels it is expected of him that “s/he” persists.

In short, our results showed that the control a person has on the decision to continue or stop his/her studies depends in part on the perceived pressure related to the expectations of important others. These results are in accordance with the conclusions of Chatzisarantis and Biddle (1998) who maintain that social norms tap into the controlling dimension of personal relationships. They showed that subjective norms predicted intention only when behavioural regulation was controlling. When behavioural regulation was autonomous, subjective norms were negatively related to intention. According to self-determination theory, psychological events that include pressure represent control. Consequently, subjective norms represent the controlling dimension of personal experience (Deci & Ryan, 1991).

Finally, the last aspect of our results we would like to discuss is the relationship between intention and persistence, a relationship that, although significant, is quite low. These results however, are not surprising. As many researchers have shown, the strength of the intention-behaviour relationship can vary. Fishbein and Ajzen (2010) identified four conditions that can affect the magnitude of the relationship between intention and behaviour.

Firstly, the degree to which the measurement of intention and behaviour has the same level of specificity plays an important role. In our study, the measure of intention is at a more general level (the general intention to persist) than the measure of persistence, which is more specific (the registration of the student next year in the same study program). We are therefore at different levels of specificity.

Secondly, the stability of intention between measurement time and performance of behaviour impacts on their relationship. The more time that passes, the greater the number of events that will change behavioural, normative and control beliefs and attitudes, subjective norms and perceived control may occur. This will have an impact on the intention and thus on the accomplishment of the behaviour. Temporal distance therefore plays a moderating role in the relationship between intention and behaviour (Conner, Sheeran, Norman, & Armitage, 2000 ; McEachan, Conner, Taylor, & Lawton, 2011 ; Sheeran, Orbell, & Trafimow, 1999). However, Sutton (1998) points out that the time interval between the intention measurement and the behaviour measurement could actually give people the opportunity and the time to implement their plan and perform the behaviour, which is not always possible when the time is too short. Despite the contribution of Sutton, in our study the time interval between the measurement of intention and persistence was six months, which may explain the weak relationship.

Thirdly, participants were not always engaged in an actual decision-making task when they completed the questionnaire and indicated their intention to carry out a behaviour.

Some had probably already intended to perform the behaviour before taking part in the study while for others this was not the case. Consequently, the link between the intention of these last participants and their actual behaviour may be weaker than for the participants who had this intention before participating in the study (Sutton, 1998). In our study, the weak link between intention and persistence could be due to the fact that the intention to persist was not yet present for some participants before they took part in the study.

Fourthly, the relationship between intention and behaviour depends on the extent to which the implementation of intention is under volitional control. People are not able to act on their intention if they lack the necessary skills or resources to perform the behaviour or if external factors prevent them from performing it. In our study, the weak link between intention and behaviour could be due to the lack of volitional control of some participants. However, we have few controls on this aspect.

This study has some limitations that pave the way for future research. First, in this study, we only took into account the most proximal determinants of behaviour. However, the distal determinants of persistence, namely beliefs, could also be of interest and may allow a better understanding of the origin of persistence. Yet most studies of persistence have mainly focused on proximal determinants and not on more distal ones. A qualitative study seeking to determine what were the beliefs related to student persistence was however conducted (Roland et al., 2015). Second, the way we measured descriptive norms is unsatisfactory and could explain the lack of predictive power of descriptive norms in predicting intention. The way descriptive norms are assessed does not really take into account the social pressure related to what others did but only what others did. This measure doesn't evaluate the social pressure, which is central in the definition of norms. Using an item such as: "Knowing that my relatives have persisted in their studies has an influence on my own persistence" could overcome this problem. Finally, to improve the predictive power of intention, we should improve the compatibility between intention items and persistence by using the same level of specificity in the formulation of items.

Our results lead us to consider the practical implications arising from this research. Our results made it possible to highlight the importance of norms in the persistence process. In this context, it is important to note that social pressure may lead students to persist in studies where they are not happy. However, it has been shown that it is essential for the student's well-being to disengage from studies that do not suit him (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2012). In this context, it is essential to consider interventions for students but also for their relatives in order to make them realize the impact that this explicit or implicit pressure can have on the student's well-being and persistence. This idea is related to the concept of autonomy support of Deci and Ryan (2008). Research has shown that autonomy support is essential for the student well-being (Ratelle, Simard, & Guay, 2013). Nevertheless, it is important to not demonize social pressure and norms. Indeed, pressure can sometimes be beneficial and useful (Corneille, 2010) for unmotivated students. It can also help in overcoming difficulties rather than giving up at the first obstacle.

Chapitre 8

L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique

L'influence des facteurs de background sur la persévérance est largement reconnue dans la littérature. Cependant, les résultats obtenus divergent d'une étude à l'autre et il est donc difficile de comprendre quel rôle jouent réellement ces facteurs sur la persévérance. De plus, l'impact de ces facteurs est rarement étudié conjointement, ce qui pourrait pourtant amener plus de finesse à la compréhension du phénomène de persévérance. Dans ce cadre, nous avons mené une étude auprès de 812 étudiants inscrits en première année à l'université afin d'étudier l'impact conjoint du genre et du diplôme des parents sur l'ensemble du processus de persévérance. Des analyses multigroupes nous ont permis de montrer que ces facteurs pouvaient avoir un effet modérateur sur les relations entre la persévérance et ses déterminants, mais également que la prise en compte de l'impact conjoint de ces deux facteurs de background permettait d'avoir des résultats plus riches et une meilleure compréhension du phénomène de persévérance.

Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (Soumis). L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique. *Revue Française de Pédagogie*.

L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique

1. Introduction

Dans la littérature, la persévérance universitaire a souvent été expliquée par des facteurs sociodémographiques (le genre, le diplôme des parents, le passé scolaire, l'origine ethnique) (Burrus et al., 2013 ; Elffers, 2012 ; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). Parmi ces facteurs sociodémographiques, les deux qui ont été les plus étudiés dans le cadre de la persévérance universitaire sont le diplôme des parents et le genre des étudiants (Lohfink & Paulsen, 2005). Le diplôme des parents fait partie de ce que l'on appelle le capital socio-économique et culturel qui comprend également le revenu des parents (Rumberger & Lim, 2008 ; Vermandele, Dupriez, Maroy, & Van Campenhoudt, 2012). Au-delà de l'influence qu'a ce capital sur la persévérance des étudiants, il est important de signaler qu'il joue déjà un rôle plus en amont puisqu'il influence la décision d'entrer à l'université. En effet, près de 60% des étudiants universitaires ont un père possédant un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire ou hors universitaire) (Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique [CIUF], 2000 ; De Kerchove & Lambert, 1996 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008 ; Van Campenhoudt, Dell'Aquila, & Dupriez, 2008).

Les résultats issus des différentes études menées sur la relation entre le genre et la persévérance ainsi que celles entre le diplôme des parents et la persévérance sont relativement contradictoires (Burrus et al., 2013).

En effet, concernant le genre certaines recherches affirment que les femmes persèverent davantage à l'université que les hommes (Astin, 1975 ; Peltier, Laden, & Matranga, 1999 ; Vermandele et al., 2012). Cette différence est néanmoins généralement peu importante comme l'a montré une étude menée aux États-Unis auprès de 147999 étudiants (Mattern & Patterson, 2009) et selon laquelle les femmes perséveraient seulement légèrement plus que les hommes (86.3% versus 85.7%). Inversement, d'autres recherches ont montré que le genre ne prédisait pas la persévérance lorsque l'on contrôlait pour d'autres variables telles que le programme de cours suivis ou le type d'institution dans laquelle le jeune étudie (St. John, Hu, Simmons, & Musoba, 2001). Enfin, des études ont montré que le genre interagissait avec des variables telles que l'origine ethnique, le nombre d'enfants... pour prédire la persévérance (Leppel, 2002 ; Murtaugh, Burns, & Schuster, 1999). Les chercheurs qui ont mis en évidence une différence en fonction du genre expliquent cette différence en affirmant que les hommes ont généralement une attitude plus nonchalante et négative envers les études alors que les femmes se montrent plus motivées par leurs études

et ont des objectifs plus élevés en termes d'obtention de diplôme (Kleinfeld, 2009 ; McGauvran, 2011 ; Morris, 2012). De plus, les femmes envisagent leurs études comme une priorité et sont donc davantage engagées dans leurs études que les hommes qui préfèrent faire la fête ou s'investir dans des activités sportives (Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight, & Lei, 2010 ; Clark, 2015 ; Conger & Long, 2010 ; DiPrete & Buchmann, 2013 ; Jacob, 2002 ; Kleinfeld, 2009 ; Leppel, 2002). Enfin, il semblerait que les femmes soient plus enclines que les hommes à aller demander de l'aide en cas de besoin et à exploiter les ressources qui les entourent ce qui leur permet d'atteindre plus facilement leurs objectifs académiques (Clark, 2015 ; Elffers, 2012).

Concernant le diplôme des parents, certaines études indiquent qu'il n'y aurait pas de différences entre les étudiants dont les parents sont diplômés et les étudiants dont aucun parent n'est diplômé. C'est notamment le cas de Chen et Carroll (2005) ou encore Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch (2010) qui n'ont pas remarqué de différence significative de persévérance entre ces deux catégories d'étudiants. Inversement, de nombreuses études ont noté des différences significatives entre ces deux groupes d'étudiants. Ainsi, certaines études ont montré que les étudiants dont les parents n'ont pas de diplôme universitaire persévèrent moins que les autres (Billson & Brooks-Terry, 1982 ; Choy, 2001 ; Dowd & Coury, 2006 ; Ishitani, 2003, 2006 ; Lohfink & Paulsen, 2005 ; Nuñez, Cuccaro-Alamin, & Carroll, 1998 ; Sibulkin & Butler, 2005 ; Yakaboski, 2010 ; Warburton, Bugarin, & Nuñez, 2001). Plus précisément, Otero, Rivas et Rivera (2007) ont montré que la scolarité de la mère était liée à davantage de persévérance aux études de la part de ses enfants. En revanche, ils ont mis en évidence qu'il existerait une relation négative entre la persévérance à l'université et la scolarité du père. Inversement, des recherches (Vermandele et al., 2012) ont montré que, face à un échec en première année à l'université, le nombre d'étudiants qui recommencent leur année (et donc qui persévèrent) est supérieur chez ceux dont le père est universitaire. Quoi qu'il en soit, les chercheurs qui ont mis en évidence une différence de persévérance en fonction du diplôme des parents expliquent cette différence grâce à différents facteurs. Ils postulent par exemple que les parents qui n'ont pas de diplômes valorisent généralement moins les études et encouragent donc moins leurs enfants à persévérer en cas de difficultés puisque poursuivre des études supérieures ne fait pas partie des normes familiales (Elffers, 2012 ; Horn & Nuñez, 2000). Ils s'investissent également moins dans la scolarité de leurs enfants (Gorman, 1998). Dans la même lignée, Choy (2001), Bowles et Krivoshey (2014) ainsi que Blustein et ses collègues (2002) ont montré que les parents diplômés ont davantage tendance à encourager et à soutenir émotionnellement leurs enfants dans la poursuite de leurs études. De plus, les étudiants dont les parents ne sont pas diplômés sont moins bien préparés à leur entrée à l'université (Chen & Carroll, 2005) puisque leurs parents n'ont pas pu partager leur expérience à ce sujet (Westbrook & Scott, 2012). De ce fait, ces jeunes ont davantage de difficultés à cerner et comprendre les normes et les règles de fonctionnement de l'université et à jouer leur rôle d'étudiant (Bodson, 1999). En outre, certaines études montrent que les étudiants, dont aucun des parents n'est diplômé, ont moins confiance en leurs capacités à s'adapter à l'université et ont un sentiment d'efficacité personnelle plus faible (Hellman, 1996 ; Inman & Mayes, 1999) et ce, parce qu'ils n'ont pas pu bénéficier d'un

accompagnement adapté de la part de leurs parents pour faire face à cette première année à l'université (Hahs-Vaughn, 2004 ; McGregor, Mayleben, Buzzanga, Davis, & Becker, 1991 ; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996). Ils expriment également de l'anxiété et de la tristesse à l'idée de perdre le lien qui les unit à leurs parents à cause de leur passage à l'université, qui représente un milieu socioculturel différent de celui de leurs parents (Bryan & Simmons, 2009). Cela s'expliquerait par le fait que ces étudiants pourront difficilement être compris et soutenus par leurs parents en ce qui concerne leur expérience académique puisque leurs parents ne sont jamais passés par là. Cela rendrait donc ces étudiants vulnérables à l'abandon (Bryan & Simmons, 2009). Des chercheurs observent dans ce type de situation se créer un décalage entre les valeurs et la culture des parents et celle de l'institution dans laquelle l'étudiant évolue (Hartig & Steigerwald, 2007). Ce décalage est souvent mal vécu par les étudiants puisque, comme l'expliquent Liu, Ali, Soleck, Hopps, Dunston et Pickett (2004), spontanément les jeunes cherchent à maintenir l'homéostasie entre leurs choix vocationnels et ceux de leur milieu d'origine. Ainsi, selon leur milieu social d'appartenance, les jeunes s'approprieraient certains traits culturels appelés « habitus » et qui représentent « un ensemble de dispositions culturelles durables associées à une position sociale et résultant d'un processus d'inculcation » (Van Campenhoudt, 2012, p. 250).

Quoi qu'il en soit, les résultats contradictoires observés dans la littérature peuvent s'expliquer de deux façons. Tout d'abord, l'influence des facteurs sociodémographiques sur la persévérance est abordée de deux manières différentes dans la littérature ce qui donne lieu à des résultats différents. En effet, certaines recherches de type descriptif se focalisent sur la relation directe entre ces facteurs et la persévérance ce qui leur permet de mettre en évidence la variation du niveau de persévérance en fonction des facteurs sociodémographiques (Mattern & Patterson, 2009). Elles ne considèrent donc pas l'éventuelle influence de ces facteurs sur d'autres variables présentes dans le processus de persévérance. Inversement, d'autres recherches de type psychologique évaluent l'influence indirecte et le rôle de médiateur de ces variables sociodémographiques sur la persévérance. Ainsi, des recherches montrent par exemple que le genre a une influence sur les relations de l'étudiant avec ses camarades de classe et donc sur son intégration sociale, qui a, à son tour, un impact sur la persévérance (Schmitz, 2009 ; Tinto, 2006). Dans la même veine, des recherches indiquent que l'influence du bagage familial sur la persévérance est médiatisée par une série de variables telles que l'engagement de l'étudiant et son intégration académique et sociale, son ajustement émotionnel (Schmitz & Frenay, 2013 ; Tinto, 2006). Il s'agit donc de deux approches différentes qui mènent inévitablement à des résultats parfois différents.

Deuxièmement, les indicateurs de la persévérance utilisés dans ces études ne sont pas toujours les mêmes, ce qui fait varier les résultats. En effet, certaines études utilisent la réinscription de l'étudiant dans le même programme d'étude l'année suivante pour évaluer la persévérance⁶⁴ (Conger & Long, 2010 ; Kamanzi et al., 2010 ; Mattern & Patterson, 2009), alors que d'autres utilisent l'intention de persévérer comme un indicateur de la persévérance (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Noël, Wertz, & Eccles, 2010). Il en est de même pour les indicateurs du niveau d'étude des parents (Neuville & Galand, 2013). À titre d'exemple, dans certaines études, les chercheurs distinguent les étudiants dont aucun parent n'est diplômé des étudiants dont au moins un des parents est diplômé universitaire (Eggsware, 2005) ; dans d'autres, on distingue les étudiants dont aucun parent n'est diplômé des étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur (Vermandele et al., 2012). Certains chercheurs poussent plus loin la différenciation et catégorisent les étudiants en fonction du diplôme précis de leurs parents (primaire – secondaire inférieur – secondaire supérieur – haute école – université) (Kamanzi et al., 2010). Enfin, certaines études font la distinction entre l'influence du diplôme de la mère et l'influence du diplôme du père (Otero et al., 2007 ; Vermandele et al., 2012). Il n'est donc pas étonnant d'obtenir des résultats différents.

Pour éviter toute confusion et surinterprétation des résultats de ce genre d'études, il semble donc important de positionner les résultats des différentes recherches en fonction de l'approche choisie et des indicateurs choisis, et ce afin de mieux comprendre les résultats parfois divergents.

2. Limites des études antérieures

Au-delà des raisons qui expliquent ces résultats contradictoires, nous constatons que les recherches qui lient les facteurs sociodémographiques et la persévérance présentent plusieurs limites importantes.

Tout d'abord, le genre de l'étudiant(e) et le diplôme de ses parents sont souvent considérés comme ayant un impact direct sur la persévérance ou sur les variables associées au processus de persévérance. Ainsi, ces facteurs ne sont que rarement considérés comme pouvant modérer les relations entre les variables incluses dans le processus de persévérance. Or, considérer ces facteurs sociodémographiques comme des modérateurs potentiels permettrait d'identifier à quel niveau du processus de persévérance ils pourraient avoir un impact, mais également quelle est l'ampleur de cette influence. Ce genre d'analyses permettrait de rendre compte de la complexité du processus de persévérance. Cela rejoint l'idée selon laquelle il n'y a pas qu'une seule manière de persévérer (Briggs et al., 2012 ; Wasylkiw, 2016). En effet, les étudiant(e)s peuvent emprunter des chemins

⁶⁴ Notons que parmi les chercheurs qui utilisent la réinscription comme un indicateur de la persévérance, certains envisagent cet indicateur comme dichotomique (réinscription versus abandon) alors que d'autres nuancent davantage les choses et proposent une triple catégorie reprenant les étudiant(e)s réinscrits dans les mêmes études, les étudiant(e)s qui se sont réorientés dans d'autres études et les étudiant(e)s qui ont abandonné les études. Cette différence peut elle-même également être à l'origine de résultats différents.

différents en termes de persévérance (Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016b)⁶⁵. De plus, cette approche permettrait de se distancer de l'idée ou de la perspective fataliste selon laquelle aucune intervention ne peut être mise en place lorsque l'on parle de facteurs sociodémographiques, puisqu'il n'est pas possible de modifier le genre de l'étudiant(e) ou le diplôme de ses parents. En effet, avec cette perspective, la marge de manœuvre pour aider l'étudiant(e) est peu étendue. Par contre, en nous intéressant à l'impact différencié de ces variables sociodémographiques sur l'ensemble du processus de persévérance, nous pourrions par exemple identifier à quel niveau précis du processus les hommes et les femmes se distinguent et ce que nous pourrions donc mettre en place de manière très concrète au niveau de ce processus chez les hommes ou les femmes pour résoudre les éventuelles difficultés.

Deuxièmement, la plupart des recherches sur la persévérance s'intéressent à l'effet isolé d'un facteur sociodémographique sur la persévérance. Or, des études menées dans la cadre de la réussite universitaire (Lafontaine, Dupriez, Van Campenhoudt, & Vermandele, 2012) ont déjà montré que prendre en compte l'effet conjoint du genre de l'étudiant(e) et du diplôme de ses parents amenait plus de richesse et de nuances dans l'explication de la réussite. En effet, cela permet de refléter davantage la complexité réelle du phénomène de réussite universitaire. En outre, Heppner et Jung (2013) ont montré que le parcours académique d'un(e) étudiant(e) était dépendant de l'influence combinée du genre et du diplôme de ses parents. Nous pourrions donc supposer que l'influence combinée du genre et du diplôme des parents pourrait avoir un impact sur la persévérance universitaire.

3. La théorie du comportement planifié pour comprendre la persévérance

À la suite des limites soulevées ci-dessus, nous avons réalisé une étude qui prend en compte l'influence du genre de l'étudiant(e) et du diplôme de ses parents sur l'ensemble du processus de persévérance et qui s'intéresse à l'impact conjoint du genre et du diplôme.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la théorie du comportement planifié (TCP), qui a pour but d'expliquer comment un comportement est généré, et qui semble pertinente pour prédire la persévérance universitaire (Houme, 2009 ; Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016a⁶⁶). En effet, ce cadre théorique permet de prendre en compte la nature comportementale de la persévérance et regroupe en son sein les déterminants les plus souvent étudiés dans le cadre de la persévérance (pour une revue, voir Roland et al., 2016a). De plus, la TCP prend en compte les influences normatives du comportement, les attitudes des étudiant(e)s et leur sentiment d'efficacité personnelle qui, comme nous l'avons montré plus haut, semblent en partie pouvoir expliquer l'influence différenciée des facteurs sociodémographiques sur la persévérance (Bowles & Krivoshey, 2014 ; Choy, 2001 ; Hellman, 1996 ; Horn & Nuñez, 2000 ; Inman & Mayes, 1999 ; Kleinfeld, 2009 ; McGauvran, 2011 ; Morris, 2012).

⁶⁵ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 9 de cette thèse

⁶⁶ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 7 de cette thèse.

Selon cette théorie (Figure 1), tout comportement humain est précédé d'une intention de se comporter. L'intention représente la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement. Cette intention est elle-même sous-tendue par quatre variables : l'attitude vis-à-vis du comportement, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu. Une attitude est l'évaluation positive ou négative faite par un individu à propos d'un comportement. Les normes injonctives représentent la perception qu'a un individu, de ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire. Les normes descriptives représentent la perception qu'a un individu, de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli. Enfin, le contrôle comportemental perçu se définit comme la mesure dans laquelle une personne croit qu'elle est capable de réaliser un comportement et qu'elle a le contrôle sur sa performance. La TCP accorde également une place assez importante aux facteurs sociodémographiques qu'elle situe théoriquement comme étant les antécédents les plus distaux du modèle (Fishbein & Ajzen, 2010). Cependant, en pratique, la plupart des études menées dans le cadre de la TCP ont étudié l'impact des facteurs de background sur l'ensemble des variables du modèle afin de comprendre comment des sous-groupes particuliers (homme vs femme) se différencient sur ces différentes variables (Armitage, Norman, & Conner, 2002 ; Parker, Manstead, Stradling, & Reason, 1992). Ces facteurs de background ont donc rarement été utilisés comme les antécédents les plus distaux. Par contre, à notre connaissance, aucune étude n'a évalué l'influence modératrice de ces facteurs de background sur les relations entre les variables du modèle.

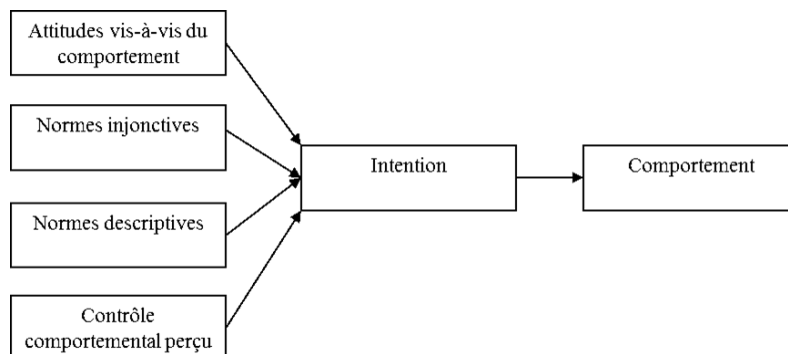


Figure 1. La théorie du comportement planifié (adapté de Ajzen & Fishbein, 2010)

4. Notre étude

Les objectifs de notre étude sont multiples. Tout d'abord, nous voulons identifier les différences potentielles entre hommes et femmes, et entre étudiant(e)s dont les parents sont ou non diplômés sur les différentes variables de la TCP. Nous pourrions ainsi voir si les hypothèses explicatives faites dans la littérature, concernant notamment le rôle des attitudes, du sentiment d'efficacité personnelle et des normes, se confirment (Bowles &

Krivoshey, 2014 ; Choy, 2001 ; Hellman, 1996 ; Horn & Nuñez, 2000 ; Inman & Mayes, 1999 ; Kleinfeld, 2009 ; McGauvran, 2011 ; Morris, 2012).

Ensuite, nous voulons identifier les éventuelles influences différenciées entre hommes et femmes, et entre étudiant(e)s avec ou sans parent(s) diplômé(s) au niveau du processus de persévérance, c'est-à-dire en prenant en compte l'effet modérateur de ces facteurs sur les relations postulées au sein de la TCP.

Enfin, nous voulons également voir s'il existe une influence croisée du genre de l'étudiant(e) et du diplôme de ses parents sur ce processus de persévérance.

Notons que cette étude a été réalisée grâce à la réanalyse de données collectées dans une précédente étude (voir étude 2 du chapitre 5).

5. Méthode

5.1 Participants

Des étudiant(e)s de première année d'une université belge francophone ont été sollicités pour participer à notre recherche. Au total, 812 étudiant(e)s ont accepté de participer à notre étude : 26,4% des étudiant(e)s provenaient de la faculté de psychologie ; 15,5% de la faculté de médecine et de dentisterie ; 15,5% de la faculté d'économie, de sciences sociales et politiques et de communication ; 14,7% de la faculté des sciences ; 9,5% de la faculté de droit et criminologie ; 8,8% de la faculté des bio ingénieurs ; 6,9% de la faculté de philosophie, d'art et lettre ; 1,2% de la faculté de pharmacie et de sciences biomédicales ; et 1,4 % de la faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale et d'urbanisme. L'âge moyen des participants était de 18.42 ($ET = 1.29$) et nous avons observé 70.9% de femmes et 29,1% d'hommes⁶⁷. La surreprésentation des femmes de notre échantillon peut en partie s'expliquer par le fait que le questionnaire que les participants ont dû remplir a été proposé pendant un cours. Or, des recherches montrent que les femmes assistent plus fréquemment aux cours que les hommes (Bowlby & McMullen, 2002 ; Gruel & Thiphaine, 2004). En outre, les facultés qui ont participé le plus massivement à notre recherche sont des facultés largement fréquentées par des femmes. Notons également que 84.72% des participants avaient un de leur parent diplômé. Le tableau 1 indique les effectifs en fonction du genre et du diplôme des parents.

La participation à cette recherche s'est faite sur base volontaire et nous avons garanti aux participants la confidentialité de leurs réponses.

⁶⁷ Notons qu'au sein de la population d'étudiants visée par notre étude, nous observons 60.5% de femmes et 39.5% d'hommes.

Tableau 1. Tableau croisé des effectifs en fonction du genre et du diplôme des parents

	Homme	Femme
Au moins un des parents diplômé	195	488
Aucun parent diplômé	41	88

5.2 Procédure

En mars 2014, les étudiant(e)s des différentes facultés ont été sollicités par courriel. Dans le courriel, des explications relatives à la recherche étaient présentées. S'ils souhaitaient participer à la recherche, il leur était demandé de cliquer sur un lien les renvoyant vers un questionnaire en ligne créé à l'aide du logiciel LimeSurvey. La durée de complétion du questionnaire était d'une vingtaine de minutes.

5.3 Mesures

Le genre. Les femmes ont été codées « 0 » et les hommes « 1 ».

Le diplôme des parents. Le diplôme des parents a été mesuré via la dichotomie suivante : au moins un des parents a un diplôme de l'enseignement supérieur ou universitaire (codé « 1 ») versus aucun parent n'a de diplôme de l'enseignement supérieur ou universitaire (codé « 0 »). En effet, dans la littérature, la majorité des chercheurs estime que le fait qu'au moins un des parents ait fréquenté une université ou une école supérieure est suffisant pour qu'un individu ait des connaissances sur l'éducation postsecondaire et possède un capital social et culturel transmissible à ses enfants lors de la transition vers ce niveau d'études (Lohfink & Paulsen, 2005 ; Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004 ; Pascarella, Wolniak, Pierson, & Terenzini, 2003).

Persévérance. Pour mesurer la persévérance, nous avons choisi d'utiliser son indicateur le plus distal, à savoir la réinscription de l'étudiant(e) dans le même programme d'étude l'année suivante (Nora, Cabrera, Hagdorn, & Pascallera, 1996 ; Robbins et al., 2004). Les étudiant(e)s qui se sont réinscrits dans le même programme d'étude étaient codés « 1 » ; les étudiant(e)s qui n'ont pas continué dans le même programme d'étude étaient codés « 0 ».

Les échelles utilisées pour évaluer les éléments de la TCP ont été adaptées sur la base des recommandations de Fishbein et Ajzen (2010) et validées au cours d'une précédente recherche (Roland, Boudrenghien, & Frenay, soumis⁶⁸). La plupart des items ont été évalués à l'aide d'échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord). Les exceptions seront présentées plus bas. Des analyses factorielles ont été effectuées et ont révélé un facteur par échelle, sauf pour le contrôle comportemental perçu où trois facteurs ont été mis en évidence⁶⁹.

Intention. L'intention de persévérer a été évaluée à l'aide de 3 items ($\alpha = .86$) ("Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études").

⁶⁸ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 5 de cette thèse.

⁶⁹ Le questionnaire utilisé se trouve dans l'annexe 8.

Attitude. La mesure des attitudes a été réalisée au moyen d'échelles de différenciateurs sémantiques proposées initialement par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). Les participants devaient se positionner par rapport à l'affirmation suivante : "Si je rencontre des difficultés durant cette année académique, continuer mes études sera..." sur cinq échelles d'adjectifs à cinq niveaux (agréable-désagréable ; positif-négatif ; utile-inutile ; bon-mauvais ; important-pas important) ($\alpha = .86$).

Les normes injonctives. Quatre items ont été utilisés pour mesurer les normes injonctives ($\alpha = .85$). Un des items était : "Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études".

Les normes descriptives. Huit items ont été utilisés pour mesurer les normes descriptives des participants ($\alpha = .79$). Un des items était : "Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère a continué ses études".

Contrôle comportemental perçu. Dix items ont été utilisés pour évaluer le contrôle comportemental perçu. L'analyse factorielle a révélé trois facteurs. Le premier facteur est composé de cinq items concernant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ($\alpha = .84$) ("Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer"). Le deuxième facteur est composé de trois items concernant la perception de contrôle qu'une personne a sur la décision d'abandonner (CA) ($\alpha = .86$) ("Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'abandonner mes études actuelles"). Enfin, le troisième facteur concernait le contrôle qu'une personne a sur la décision de persévérer et était composé de deux items (CP) ($r = .86$) ("Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'abandonner mes études actuelles").

5.4 Analyses

Des analyses multigroupes ont été réalisées afin d'identifier les éventuelles différences entre hommes et femmes, entre étudiant(e)s avec ou sans parent(s) diplômé(s) et une éventuelle influence croisée du genre de l'étudiant(e) et du diplôme de ses parents au niveau des variables et des relations entre les variables de la TCP.

Pour réaliser ces analyses, un modèle en pistes causales (path analysis) basé sur les relations postulées au sein de la TCP a été utilisé (Figure 2). Dans un premier temps, nous avons testé notre modèle général sans distinguer les groupes. Cela nous a permis de voir que le modèle était cohérent ($\chi^2 = 16.52$; $df = 12$; $\chi^2/df = 1.37$; CFI = .99 ; RMSEA = .02). Dans un second temps, l'invariance entre les groupes a été investiguée. Pour ce faire, un modèle totalement contraint a d'abord été analysé. Ensuite, ce modèle invariant a été comparé à des modèles dans lesquels les contraintes d'égalité étaient progressivement libérées, ce qui permettait aux paramètres de fluctuer d'un groupe à l'autre. Nous avons ainsi d'abord libéré les résidus (modèle résiduel), les moyennes et les variances (modèle scalaire), les intercepts (modèle métrique), les corrélations entre les variables exogènes (modèle configural) et les relations entre les variables endogènes (modèle structurel). Seuls les paramètres libérés qui permettaient d'améliorer l'ajustement du modèle étaient

conservés (χ^2 de la différence significatif). Une fois le modèle le mieux ajusté identifié, nous nous sommes penchés sur les différences observées entre les groupes.

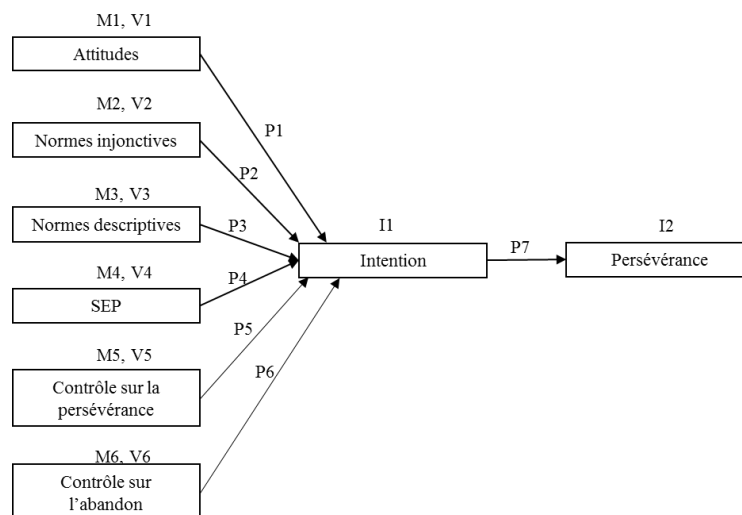


Figure 2. Modèle en pistes causales (M = moyenne ; V = variance ; I = intercept ; P= path)

6. Résultats

6.1 Comparaison entre hommes et femmes

Le modèle invariant a été comparé à des modèles dans lesquels les contraintes d'égalité ont été progressivement libérées ce qui nous a permis de tester si les hommes et les femmes différaient (Tableau 2). Nous avons d'abord testé des modèles permettant la libération des résidus, mais libérer les résidus ne permettait pas d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle résiduel). Les résidus sont donc restés contraints. Nous avons ensuite testé des modèles permettant la libération des moyennes et des variances. La libération de la moyenne du SEP (M4) et de la moyenne et de la variance des normes injonctives (M2 et V2) permettait d'avoir un modèle mieux ajusté (modèle scalaire). Par après, les intercepts ont été progressivement libérés ce qui n'a pas permis une amélioration significative du modèle (modèle métrique). Les intercepts sont donc restés contraints. Ensuite, les corrélations entre les variables exogènes ont été progressivement libérées (modèle configural). Cependant, aucune amélioration significative de l'ajustement du modèle n'en est ressortie. De ce fait, les corrélations sont restées contraintes. Enfin, nous avons terminé en libérant progressivement les contraintes associées aux paths, mais cela n'a pas non plus permis d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle structurel). Les paths sont donc restés contraints.

Tableau 2. Comparaison de modèle (hommes et femmes)

	<i>df</i>	χ^2	χ^2/df	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Modèle invariant	33	68.15	2.06	.97	.04
Modèle scalaire (M2, M4 et V2 libérés)	30	39.52	1.31	.99	.02

La figure 3 présente le modèle le mieux ajusté et pointe les différences soulevées entre hommes et femmes. Nous constatons ainsi que les normes injonctives sont significativement plus élevées chez les femmes ($M = 4.43$; $ET = .83$) que chez les hommes ($M = 4.21$; $ET = .98$). En outre, la variance des normes injonctives est plus élevée chez les hommes ($V = .94$) que chez les femmes ($V = .69$). Par contre, le SEP est significativement plus élevé chez les hommes ($M = 4.11$; $ET = .83$) que chez les femmes ($M = 3.92$; $ET = .88$).

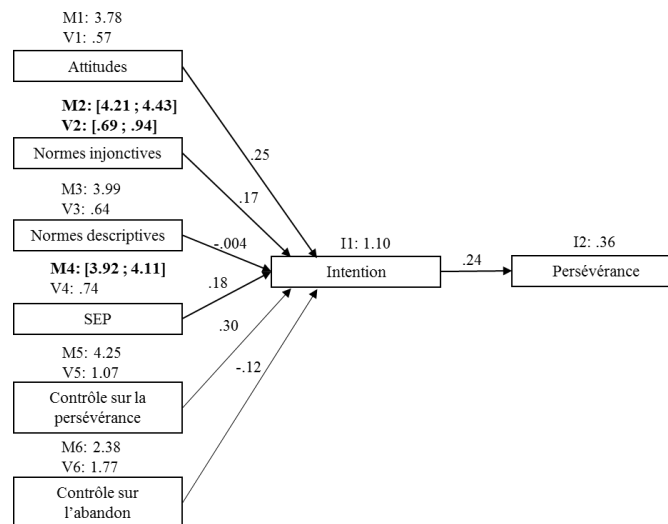


Figure 3. Modèle en pistes causales comparant les hommes et les femmes

6.2 Comparaison entre étudiants ayant au moins un parent diplômé et étudiants dont les parents ne sont pas diplômés

Comme précédemment, le modèle invariant a été comparé à des modèles dans lesquels les contraintes d'égalité des paramètres étaient progressivement libérées ce qui nous a permis de tester si les étudiants, dont les parents ne sont pas diplômés différaient des étudiants dont au moins un des parents est diplômé (Tableau 3). Nous avons d'abord testé des modèles permettant la libération des résidus, mais libérer les résidus ne permettait pas d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle résiduel). Les résidus sont donc restés contraints. Nous avons ensuite testé des modèles permettant la libération des moyennes et des variances. La libération de la moyenne du CA (M6) et de la moyenne et de la variance des normes descriptives (M3 et V3) permettait d'avoir un modèle mieux ajusté (modèle scalaire). Par après, les intercepts ont été progressivement libérés ce qui n'a pas permis une

amélioration significative du modèle (modèle métrique). Les intercepts sont donc restés contraints. Ensuite, les corrélations entre les variables exogènes ont été progressivement libérées (modèle configural). Cependant, aucune amélioration significative de l'ajustement du modèle n'en est ressortie. De ce fait, les corrélations sont restées contraintes. Enfin, nous avons terminé en libérant progressivement les contraintes associées aux paths, mais cela n'a pas non plus permis d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle structurel). Les paths sont donc restés contraints.

Tableau 3. Comparaison de modèle (étudiants ayant au moins un parent diplômé et étudiants dont les parents ne sont pas diplômés)

	<i>df</i>	χ^2	χ^2/df	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Modèle invariant	33	241.80	7.327	.85	.09
Modèle scalaire (M3, M6 et V3 libérés)	30	38.39	1.28	.99	.02

La figure 4 présente le modèle le mieux ajusté et pointe les différences entre les étudiants dont aucun parent n'est diplômé aux étudiants dont au moins un des parents est diplômé. Nous constatons ainsi que les étudiant(e)s dont au moins un des parents est diplômé ont un CA significativement plus élevé ($M = 2.42$; $ET = 1.34$) que les étudiant(e)s dont aucun parent n'est diplômé ($M = 2.16$; $ET = 1.27$). En outre, sans surprise, les étudiant(e)s dont au moins un des parents est diplômé ($M = 4.15$; $ET = .68$) ont des normes descriptives plus élevées que les étudiant(e)s dont aucun parent n'est diplômé ($M = 3.16$; $ET = .89$). Enfin, la variance des normes descriptives est plus élevée chez les étudiants dont les parents ne sont pas diplômés ($V = .78$) que chez les étudiants dont au moins un des parents a un diplôme ($V = .46$).

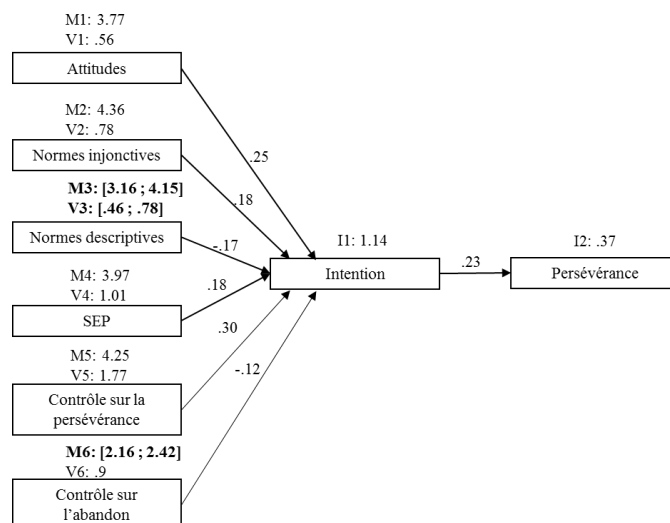


Figure 4. Modèle en pistes causales comparant les étudiants ayant au moins un parent diplômé et les étudiants dont les parents ne sont pas diplômés

6.3 Comparaison croisée du genre et du diplôme des parents

Comme précédemment, le modèle invariant a été comparé à des modèles dans lesquels les contraintes d'égalité des paramètres étaient progressivement libérées ce qui nous a permis de tester s'il existait une influence combinée du genre et du diplôme des parents (Tableau 4). Nous avons d'abord testé des modèles permettant la libération des résidus, mais libérer les résidus ne permettait pas d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle résiduel). Les résidus sont donc restés contraints. Nous avons ensuite testé des modèles permettant la libération des moyennes et des variances. La libération de la moyenne du SEP (M4) et de la moyenne et de la variance des normes injonctives (M2, V2) et des normes descriptives (M3, V3) permettait d'avoir un modèle mieux ajusté (modèle scalaire). Par après, les intercepts ont été progressivement libérés ce qui n'a pas permis une amélioration significative du modèle (modèle métrique). Les intercepts sont donc restés contraints. Ensuite, les corrélations entre les variables exogènes ont été progressivement libérées (modèle configural). Cependant, aucune amélioration significative de l'ajustement du modèle n'en est ressortie. De ce fait, les corrélations sont restées contraintes. Enfin, nous avons terminé en libérant progressivement les contraintes associées aux paths et les relations entre le SEP et l'intention (P4), entre le CP et l'intention (P5) et entre l'intention et la persévérance (P7) nécessitaient d'être libérées afin d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle structurel).

Tableau 4. Comparaison de modèle (genre et diplôme des parents)

	<i>df</i>	χ^2	χ^2/df	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Modèle invariant	87	337.41	3.88	.83	.06
Modèle scalaire (M2, M3, M4, V2 et V3 libérés)	72	95.68	1.32	.98	.02
Modèle structurel (P4, P5 et P7 libérés)	63	63.09	1.01	1.00	.001

Les tableaux 5 et 6 permettent de situer entre quels groupes (femme dont au moins un des parents est diplômé, homme dont au moins un des parents est diplômé, femme dont aucun parent n'est diplômé et homme dont aucun parent n'est diplômé) se situent les différences mises en évidence ci-dessus. Plus précisément, le tableau 5 reprend les moyennes et les variances qui ont été libérées alors que le tableau 6 se focalise sur les paths. Ces différences ont été mises en évidence grâce à des tests de différence (Z-score). Enfin, la figure 5 constitue une synthèse du modèle en piste causale retenu.

Tableau 5. Moyennes et variance des paramètres libérés pour chaque groupe

	<i>Moyenne</i>			<i>Variance</i>	
	M2	M3	M4	V2	V3
Femme/parent(s) diplômé(s)	4.45 _b	4.17 _a	3.95 _a	.66 _b	.45 _a
Homme/parent(s) diplômé(s)	4.19 _a	4.11 _a	4.08 _b	.96 _a	.47 _a
Femme/aucun parent diplômé	4.33 _{ab}	3.15 _b	3.88 _a	.89 _a	.79 _b
Homme/aucun parent diplômé	4.12 _a	3.09 _b	3.99 _b	.91 _{ab}	.71 _{ab}

Les lettres d'indices indiquent un regroupement basé sur des comparaisons par paires, les moyennes avec des lettres distinctes diffèrent significativement entre elles ; les variances avec des lettres distinctes diffèrent significativement entre elles.

Tableau 6. Bêta des paramètres libérés pour chaque groupe

	<i>Beta</i>		
	P4	P5	P7
Femme/parent(s) diplômé(s)	.15*** _a	.32*** _a	.28*** _a
Homme/parent(s) diplômé(s)	.32*** _b	.21*** _a	.12 <i>ns</i> _b
Femme/aucun parent diplômé	.06 <i>ns</i> _a	.51*** _b	.12 <i>ns</i> _b
Homme/aucun parent diplômé	.15 <i>ns</i> _a	.21 <i>ns</i> _a	.48*** _a

Les lettres d'indices indiquent un regroupement basé sur des comparaisons par paires, les paths avec des lettres distinctes diffèrent significativement entre elles. $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$; *ns* = non significatif

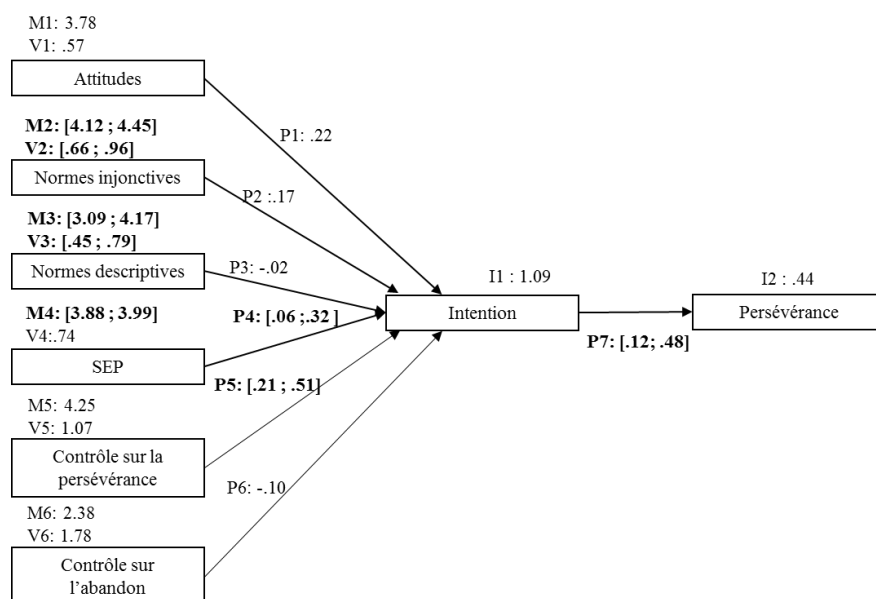


Figure 5. Modèle en pistes causales comparant les hommes et les femmes en fonction du diplôme de leurs parents

7. Discussion

Plusieurs études ont déjà été réalisées afin d'identifier si des différences existaient entre hommes et femmes, ou encore entre étudiant(e)s avec parents diplômés ou non diplômés sur le plan de la persévérance (Astin, 1975 ; Choy, 2001 ; Ishitani, 2006 ; Kamanzi et al., 2010 ; Leppel, 2002 ; Lohfink & Paulsen, 2005 ; Mattern & Patterson, 2009 ; Murtaugh et al., 1999 ; Peltier et al., 1999 ; St. John et al., 2001 ; Vermandele et al., 2012 ; Warburton et al., 2001). Cependant, ces études n'ont pas examiné à quel niveau du processus de persévérance ces différences s'observaient. En effet, la plupart des recherches se sont focalisées sur l'impact direct de ces facteurs sur la persévérance ou sur l'impact médiatisé de ces facteurs sur la persévérance. Or, pour pouvoir comprendre plus finement le processus de persévérance et pour pouvoir penser à d'éventuelles interventions, il est nécessaire d'identifier clairement à quel niveau de ce processus ces différences ont un

impact. De plus, à notre connaissance aucune étude ne s'est penchée sur l'influence croisée du genre de l'étudiant(e) et du diplôme de ses parents sur la persévérance.

L'objectif principal de notre étude était donc d'identifier l'impact conjoint du genre de l'étudiant(e) et du diplôme de ses parents sur le processus de persévérance. Nous voulions en effet amener des nuances supplémentaires aux résultats issus de la littérature actuelle grâce à la prise en compte d'éventuels effets modérateurs des facteurs sociodémographiques sur le processus de persévérance et grâce à des analyses croisées. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique intégratif permettant de prendre en compte une large palette des antécédents potentiels de la persévérance, à savoir la TCP (Fishbein & Ajzen, 2010 ; Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016a⁷⁰). Nos résultats montrent à quel point ce nouveau croisement d'informations s'avère riche et amène des nuances jamais pointées dans la littérature. Nous allons discuter de ces résultats à la lumière de la littérature existante sur le sujet.

Nos analyses ont révélé que les normes injonctives étaient plus élevées chez les femmes que chez les hommes. Ces observations confirment l'idée selon laquelle les femmes sont plus sensibles aux attentes et opinions des autres (Crawford, Chaffin, & Fitton, 1995 ; Miller, 1986 ; Roberts, 1991). De plus, cette sensibilité est d'autant plus forte chez les femmes dont les parents sont diplômés comparé aux hommes peu importe le diplôme de leurs parents. Cette spécification confirme que cette sensibilité aux attentes des autres est très reliée aux normes descriptives (Fishbein & Ajzen, 2010) et est donc exacerbée chez les femmes dont les parents sont diplômés.

En outre, et sans grande surprise, les normes descriptives sont plus élevées chez les étudiants dont au moins un des parents a fait des études supérieures, et ce, quel que soit le genre de l'étudiant. Ces résultats ne sont cependant pas surprenants puisque les normes descriptives représentent la pression sociale associée à ce que nos proches ont eux-mêmes réalisé en termes d'études. Les étudiant(e)s dont les parents sont diplômés sont donc davantage confrontés à la pression à continuer leurs études que les autres puisque leurs parents l'ont eux-mêmes fait et leur servent souvent d'exemple. Ces résultats sont d'ailleurs en accord avec les recherches menées par Luthar et Becker (2002) qui ont montré que les jeunes dont les parents ont fait des études perçoivent davantage de pression à réussir et donc à continuer leurs études.

Nos résultats ont également mis en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle est plus élevé chez les hommes dont au moins un des parents est diplômé comparé aux femmes, peu importe que leurs parents soient diplômés ou non. En outre, nos analyses indiquent que l'influence du SEP sur l'intention de persévérer est plus élevée chez les hommes dont au moins un des parents est diplômé que chez les femmes. Cela signifie donc que chez les femmes, le SEP ne joue pas un rôle aussi important sur l'intention de persévérer que chez les hommes. Ces résultats permettent donc de remettre en perspective l'idée selon laquelle il faudrait améliorer le SEP chez les femmes puisqu'il est plus bas (Bandura, 2003). En effet, les femmes ne semblent pas en avoir autant besoin que les

⁷⁰ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 7 de cette thèse.

hommes pour persévérer. Il serait donc peut-être préférable de veiller à maintenir ou augmenter le SEP des hommes si l'on veut soutenir leur persévérance. Cette différence hommes-femmes s'explique par une tendance des hommes à se surestimer et une tendance des femmes à se sous-estimer ou à attribuer leurs succès à des causes externes (Bandura, 2003 ; Dumora & Lannegrand, 1996 ; Hackett, 1995 ; Phillips & Zimmerman, 1990). Ensuite, le fait que cette différence touche les hommes dont au moins un des parents est diplômé pourrait en partie s'expliquer par le fait que les parents diplômés partagent avec leurs enfants leurs propres expériences académiques et rendent donc davantage saillantes les compétences nécessaires à la poursuite des études (Horn & Nuñez, 2000). De ce fait, les compétences requises pour faire des études et donc la perception de ses propres compétences en regard des compétences requises apparaissent de manière plus saillante (Baker & Stevenson 1986 ; Horn & Nuñez, 2000 ; Useem 1992) et rentrent donc davantage en ligne de compte lors de la formation de l'intention de persévérer ou d'abandonner.

Nous avons également constaté que chez les femmes dont aucun parent n'est diplômé, il y a une influence plus forte du CP sur l'intention de persévérer que chez les autres femmes et que chez les hommes en général. Ainsi, les femmes dont les parents ne sont pas diplômés s'accrochent davantage à leurs études que les autres si elles ont la sensation qu'elles ont dû pouvoir sur la décision de persévérer. Cela peut s'expliquer par le fait que ces étudiantes sont généralement moins encouragées par leurs familles à persévérer. Elles ont donc besoin, pour persévérer, de savoir que malgré ce manque d'encouragement on ne les empêchera pas de continuer et qu'elles pourront elles-mêmes prendre la décision de continuer. En effet, les parents qui n'ont pas de diplôme valorisent généralement moins les études et encouragent donc moins leurs enfants à persévérer en cas de difficultés (Horn & Nuñez, 2000 ; Mattanah, Brand, & Hancock, 2004). Choy (2001) ainsi que Bowles et Krivoshey (2014) ont montré que les parents diplômés ont davantage tendance à encourager et à soutenir leurs enfants dans la poursuite de leurs études. Pour qu'une étudiante dont les parents ne sont pas diplômés persévère, il faudra donc qu'elle ait la sensation de pouvoir choisir de continuer ses études malgré ce manque d'encouragement. Concernant la différence hommes-femmes, ces résultats confirment l'idée selon laquelle les femmes sont plus sensibles à l'influence des autres que les hommes (Crawford et al., 1995 ; Miller, 1986 ; Roberts, 1991). Ainsi, les femmes ont davantage besoin que les hommes d'avoir du contrôle sur la décision de persévérer pour continuer leurs études. Si elles perçoivent qu'on les freine à persévérer, elles auront plus de difficultés que les hommes à continuer malgré tout. Cela rejoint d'ailleurs les résultats qui indiquaient que les normes injonctives étaient plus marquées chez les femmes que chez les hommes. Dans ce sens, une étude de Davies et Elias (2003) a d'ailleurs montré que les garçons apprécient moins que leurs parents se mêlent de leur vie académique.

Enfin, l'influence de l'intention de persévérer sur la persévérance diffère entre les hommes dont au moins un des parents est diplômé et les hommes dont aucun parent n'est diplômé. En effet, cette relation n'est significative que chez les hommes dont aucun parent n'est diplômé. Ce résultat pourrait s'expliquer par l'influence des normes familiales. En effet, pour les étudiants dont au moins un des parents est diplômé, la question de continuer

ou d'abandonner les études se pose probablement moins que pour ceux dont les parents ne sont pas diplômés. En effet, la norme sociale et culturelle des familles diplômées tend à imposer aux enfants de faire des études, coûte que coûte, peu importe leurs envies (Bowles & Krivoshey, 2014). Ils vivent donc une sorte de pression à continuer leurs études (Luthar & Becker, 2002). Inversement, les jeunes dont les parents ne sont pas diplômés sont moins encouragés à poursuivre des études supérieures ou universitaires (Elffers, 2012 ; Horn & Nuñez, 2000). Ainsi, pour ces jeunes, la motivation, la détermination et donc l'intention de continuer leurs études entreront davantage en ligne de compte dans la décision de persévérer puisqu'ils ressentiront davantage une pression familiale pour arrêter leurs études que pour les poursuivre (Duru-Bellat & Jarousse, 1996 ; De Kerchove & Lambert, 1996). Leur persévérance résultera donc davantage de leurs propres intentions.

Cependant, nos résultats indiquent également que l'intention ne prédit pas la persévérance chez les femmes dont aucun parent n'est diplômé contrairement aux hommes dont aucun parent n'est diplômé et aux femmes dont les parents sont diplômés. Ainsi, peu importe que ces femmes souhaitent continuer leurs études ou pas, ce seront d'autres facteurs qui entreront en ligne de compte pour prendre cette décision. Le faible pouvoir qu'ont ces femmes sur la décision de continuer leurs études peut en partie s'expliquer par l'influence plus marquée qu'ont les stéréotypes de genre dans les milieux sociaux plus défavorisés et pour lesquels l'accès au savoir et la sensibilisation aux inégalités entre hommes et femmes sont moins présents. Ces stéréotypes cantonnent les femmes à des professions moins valorisées qui ne nécessitent pas forcément d'avoir suivi des études (Ucciani, 2012). De ce fait, les femmes sont probablement moins encouragées à continuer et à obtenir un diplôme que les hommes. Il ressort en effet de certaines recherches que les parents n'ont pas le même niveau d'exigence en matière d'études en fonction du sexe de leur enfant (Ucciani, 2012). Les attentes des parents non diplômés envers leurs fils sont donc probablement plus élevées qu'envers leurs filles. Dans ce contexte, la persévérance d'une femme dans ses études dépendra plus des attentes exercées par son entourage que de sa propre motivation et de sa propre intention de continuer. Cette idée est d'autant plus vraie que, comme nous l'avons montré, les femmes sont plus sensibles aux attentes de leurs proches. De ce fait, les femmes, si elles perçoivent que les études qu'elles poursuivent ne sont pas approuvées par leurs parents, risquent de plus facilement abandonner leurs études.

Inversement, l'intention ne prédit pas la persévérance chez les hommes dont au moins un des parents est diplômé contrairement aux femmes dont au moins un des parents est diplômés et aux hommes dont aucun parent n'est diplômé. Dans les milieux plus éduqués, on observe une conscience plus grande des inégalités entre hommes et femmes et des stéréotypes qui y sont associés (Ucciani, 2012). De ce fait, les femmes se battent davantage pour ne pas vivre ces inégalités. Cela pourrait notamment se traduire par une motivation beaucoup plus importante à poursuivre leurs études que les hommes. Ainsi, leurs intentions de persévérer ont un impact plus conséquent sur leur persévérance effective que chez les hommes pour qui la poursuite des études, qu'ils en aient l'intention ou pas, coule plus de source puisqu'ils sont issus de familles où les parents ont fait des études.

Nos analyses n'ont par contre fait ressortir aucune différence significative au niveau du CA et de l'attitude. Nous n'avions pas d'attentes de différenciation particulières concernant le CA. Par contre, la littérature sur les attitudes faisait apparaître que les hommes avaient une attitude plus nonchalante envers leurs études ce qui les amenait à abandonner plus facilement leurs études que les femmes (Kleinfeld, 2009 ; McGauvran, 2011 ; Morris, 2012). L'absence de différence observée dans notre étude pourrait s'expliquer par le fait que cette attitude plus nonchalante envers leurs études ne signifie pas qu'ils ont une attitude négative envers l'idée même de persévérer. Cela signifie plutôt qu'ils sont moins proactifs et plus désinvoltes que les femmes face aux études sans pour autant avoir envie de laisser tomber leurs études (Bowlby & McMullen, 2002 ; Gruel & Thiphaine, 2004).

Il ressort de nos analyses que beaucoup des différences observées ont pu être identifiées grâce aux analyses croisées réalisées (genre-diplôme). En effet, les analyses faisant simplement état des différences de genre ou des différences de diplôme des parents n'ont pas permis autant de nuances et une aussi bonne compréhension du phénomène de persévérance. Même si ces premières analyses vont dans le même sens que les analyses croisées, elles sont en effet beaucoup moins fines et précises au niveau des résultats obtenus. Soulignons également que contrairement à beaucoup d'études, nous avons également comparé les femmes entre elles et les hommes entre eux, ce qui nous a d'ailleurs permis de faire ressortir des différences intéressantes. Or, dans la littérature, la plupart de recherches comparent uniquement les hommes et les femmes entre eux. Nos résultats ont également permis de nuancer certaines idées répandues dans la littérature. Un exemple frappant concerne le rôle du SEP chez les femmes. En effet, bien qu'il soit plus élevé chez les hommes que chez les femmes, on ne s'était jamais interrogé sur son utilité pour les femmes. Nos résultats permettent de mettre en perspective l'idée selon laquelle il serait en fait plus utile aux hommes qu'aux femmes. Enfin, ces analyses ont permis de mettre en évidence le rôle central des normes dans les différences observées en matière de persévérance chez les étudiant(e)s. Or, elles ont encore peu été prises en compte dans la littérature sur la persévérance (Roland et al., 2016a).

Cette recherche présente néanmoins certaines limites. Tout d'abord, bien que nos analyses croisées amènent une vision plus complexe et riche du phénomène de persévérance, elles ne permettent pas de refléter entièrement le phénomène de persévérance. Il serait donc intéressant de croiser entre eux d'autres facteurs de background reconnus comme ayant une influence sur la persévérance tels que les résultats en secondaire, l'origine ethnique...

Une autre limite concerne le choix des catégories pour refléter le niveau d'étude des parents. Nous avons utilisé une catégorie dichotomique comme certains chercheurs le préconisent (au moins un des parents diplômés versus parents sans diplôme) (Lohfink & Paulsen, 2005 ; Pascarella et al., 2004, 2003). Cependant, pour plus de richesse il aurait été intéressant de distinguer le père et la mère ainsi que le type de diplôme obtenu (enseignement secondaire, supérieur, universitaire). Cependant, cette manière de faire complexifie fort les analyses et rend leur interprétation délicate et complexe.

Le déséquilibre de représentativité entre les quatre groupes (femme dont au moins un des parents est diplômé, homme dont au moins un des parents est diplômé, femme dont aucun parent n'est diplômé et homme dont aucun parent n'est diplômé) constitue également une limite. Cela peut d'ailleurs expliquer pourquoi certains des paths, qui ont pourtant la même amplitude d'un groupe à l'autre, sont significatifs dans l'un et non significatifs dans l'autre. Nos résultats sont donc à interpréter prendre avec prudence.

Enfin, nous avons choisi un cadre théorique assez intégratif, à savoir la TCP, pour étudier l'effet de ces facteurs de background sur la persévérance. Cependant, bien qu'étant assez complet, il occulte certains aspects ressortis dans la littérature sur la question. En effet, il ne permet pas d'examiner les notions de recherche d'aide, de priorités en termes d'étude et de loisir, d'émotions liées à la transition... qui semblaient distinguer les hommes et les femmes ou encore les étudiant(e)s dont les parents sont diplômés ou non.

Concernant les implications pratiques cette recherche, les résultats nous amènent à être prudents lors de la mise en place d'interventions pour aider les étudiant(e)s durant leur parcours académique. En effet, des interventions qui ne se focalisent que sur un aspect inclus dans le processus de persévérance, sans prendre en compte sa complexité et les interactions qu'il peut avoir avec d'autres aspects, risquent d'en compromettre l'efficacité et l'utilité. Il nous semble donc nécessaire d'être conscient de cette complexité et de la différenciation des parcours des étudiant(e)s lorsque des interventions sont mises en places.

Quelles que soient les interventions mises en place, il est également important de ne pas perdre de vue que persévérer à tout prix n'est pas toujours bénéfique pour l'étudiant(e) (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2012). Il est donc important de l'accompagner afin que la décision de persévérer ou d'abandonner corresponde réellement à ses aspirations profondes ou à ses habilités et afin qu'ils prennent conscience de l'influence potentielle sur son parcours d'un manque ou d'un excès de confiance en lui ou encore des normes sociales imposées par sa famille, ses amis ou encore la société. Dans cette logique, Van Campenhoudt (2012) suggère de travailler à la démystification de l'université afin de diminuer les craintes, les idées reçues, les représentations parfois erronées des jeunes et de leur entourage. Cela pourrait notamment se faire en améliorant le processus d'information et d'orientation vers les études supérieures. Ce travail devrait toucher à la fois les jeunes et leur entourage.

Chapitre 9

Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: A qualitative approach⁷¹

Persistence in the first year at university is a phenomenon that has been studied many times. However, most research has taken a very linear view of the persistence process and little research has attempted to understand persistence by taking into account its full complexity. Yet the process of academic persistence is punctuated by striking events and critical moments that may interact with the characteristics of the student and his environment and then have some influence on persistence. In this perspective, a qualitative study was conducted to better investigate the process of persistence. This study confirms the idea that persistence is a more complex phenomenon than it had previously seemed and shows that there are different pathways resulting in students persisting or dropping out.

Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2016). Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: a qualitative approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 175-188.

⁷¹ Ce chapitre est une version légèrement modifiée de l'article du même titre dont la référence apparaît ci-dessus.

Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: A qualitative approach⁷²

1. Introduction

1.1 Research on academic persistence

Academic persistence has been extensively studied in the literature and many researchers have tried to understand this phenomenon by identifying its determinants (Burrus et al., 2013 ; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006 ; Otero, Rivas, & Rivera, 2007 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010). This interest in the factors underlying academic persistence can be explained by the high freshman year drop-out rates at university, with over 25% of students giving up their studies (National Center for Education Statistics [NCES], 2005 ; Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE], 2013). Persistence may be considered as a process that occurs throughout the year and results in a variety of different behaviors (e.g., attendance at lectures and practicals, time spent studying during the week or during the weekend) whose the most used in the literature is the student's registration a year afterwards in the same field of studies (Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013).

In the early research, academic persistence and dropout were seen as dependent on the student's personal characteristics (e.g., skills, past performance, willingness) (Kuh et al., 2006 ; Tinto, 2006). Students who dropped out were blamed and were considered to be solely responsible for their failure. This view of persistence changed in the 1970s as a result of educational models which highlighted the role played by the environment, particularly by the institution, in the process of persistence (Bean, 1985 ; Tinto, 1975, 2006). These models, the best known of which are those of Tinto (1975) and Bean (1985), suggest that persistence results from a longitudinal process of interactions between the student and the academic and social systems of the institution (Schmitz et al., 2010 ; Tinto 1975, 1997).

These educational models emphasize the importance of institutional and social experiences in the transition between secondary and university education, but also the importance of a suitable fit between personal and institutional characteristics (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004 ; Schmitz et al., 2010 ; Tinto, 1997). Dropout results from a lack of congruence between the student's characteristics and those of the chosen institution (Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Kahn & Nauta, 2001). According to these models, a student enters college with a set of predispositions consisting of his personal, familial and

⁷² In this thesis, we have mainly focused on the theory of planned behavior. This chapter, thanks to its qualitative exploratory approach, is the occasion to open up to possible other elements included in the persistence process.

educational characteristics, his goal commitment and his institutional commitment (Bean, 1985 ; Tinto, 1975). These features influence the experiences that the student will live through and determine his degree of academic and social integration (Braxton, Sullivan, & Johnson, 1997 ; Cabrera et al., 1993 ; Pascarella & Terenzini, 2005). The concept of integration underlies these models and many studies have shown that social integration is one of the most important determinants in the persistence process (Braxton et al., 1997 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Schmitz et al., 2010). Academic integration is measured, first, in terms of the academic performance and intellectual development of the student and, second, by the student's identification with the academic system's norms, that is to say, the degree of congruence between the student's values and goals and those of the institution. Social integration is defined by the interaction between the student and the protagonists of the educational system (teachers, peers...) and is measured by the degree of congruence between the student and the social environment of the institution. Negative experiences tend to reduce the degree of integration, to create a distance between the student and the academic and social systems of the institution and to promote disengagement. Tinto (1975) insists that the quality of experiences in the academic and social systems (measured by the degree of academic and social integration) modifies the initial commitments of the student ("goal commitment" and "institutional commitment"). These commitments determine the intention to persist and overall persistence. We should also note the importance of environmental factors, such as social support, on academic persistence (Bean, 1985). The crucial role of social support is consistent with a social networks perspective that college students' relationships with faculty and peers as well as with family, old friends, and mentors all contribute to student persistence (Astin, 1993 ; Kuh et al., 2006 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Tinto, 1997). According to Holahan and Moos (1981), family support can play a significant role in helping young adults to successfully adapt to college by buffering the negative effects of transition. Similarly, Kalsner and Pistole (2003) found that perceptions of insufficient social support have been linked with student dropout.

Alongside the development of these educational models, motivational models have emerged. Although these models were initially seen as competitors of educational models, they are now considered to be necessary and complementary to the educational models in gaining a better understanding of academic persistence. Motivational and educational models are now often used together in order to furnish a more complete picture of the persistence process (Burrus et al., 2013 ; Cabrera et al., 1993 ; Kuh et al., 2006 ; Robbins et al., 2004 ; Sandler, 2000). These motivational models focus on the prediction of behavior or behavior changes by taking into account factors such as motivation, task value, self-efficacy and the aims pursued. According to several researchers, the expectancy-value model is particularly relevant to understanding and predicting academic persistence (Robbins et al., 2004 ; Schmitz et al., 2010) as well as to predicting intention to persist (Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007). The theory of "expectancy-value", developed by Eccles and Wigfield (2002), closely links performance, persistence and choice to people's expectations and beliefs concerning the value of the task. This theory suggests that students' perceptions regarding their probability of success in a given task (expectancy perceptions) and their perceptions of what the task can bring them (value perceptions) are

the most immediate determinants of behaviors related to learning such as the choice to engage and/or to persist in performing a task, the learning strategies that the student will implement to approach this task and, finally, performance. According to this model, an individual will tend to orient himself towards and choose those activities for which he has high expectations of success and to which he attaches great value. Expectations and values are assumed to be positively connected (Gao & Xiang, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000). Eccles and Wigfield (2002) consider the perceived value of the task to be the subjective perception about what the task can bring. These authors identified four components of value. The value associated with success (or importance), the intrinsic value (or interest), the extrinsic value (or utility) and the cost. The first three components have a positive impact on the value, while the cost has, conversely, a negative effect. Eccles and Wigfield (2002), define expectations of success as people's beliefs about how they will carry out a task. Expectations are determined by the individual's perception of the difficulty of the task and the perception of his skills in a given field. Expectations of success are close to the concept of self-efficacy belief, developed by Bandura, which is defined as "the beliefs an individual has in his abilities to organize and use the different means required to achieve a certain level of success" (Bandura, 1997, p. 3).

1.2 Limitations of previous research

1.2.1 Critical moments in the persistence process

These different research approaches and theoretical frameworks regarding persistence have rarely been rooted in a time perspective which would take the academic progress of the freshman into account (Wasylikiw, 2016). However, several authors in educational science have shown that the first year at university is punctuated by pivotal and decisive moments. It is at these times that persistence is sometimes questioned (Astin, 1993 ; Briggs, Clark, & Hall, 2012 ; Hurtado, Carter, & Spuler, 1996 ; Upcraft & Gardner, 1989 ; Wasylikiw, 2016). For example, some authors have shown that the first weeks at university are extremely decisive for the student's trajectory in the program (Astin, 1993 ; Hurtado et al., 1996 ; Upcraft & Gardner, 1989 ; Wasylikiw, 2016). It seems that arrival in a new educational system is a major event which is associated with high levels of stress (Holmes & Rahe, 1967). Another key moment often discussed in the literature concerns the announcement of exams results. Indeed, it seems clear that exam failure calls into question the student's choice of studies and thus the persistence in those studies (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015⁷³). It is no coincidence that most academic interventions offered by universities take place either preventively at the beginning of the academic year or as remediation after exam periods (Salmon, Houart, & Slosse, 2011). In addition to these key academic moments, it seems relevant to hypothesize that personal life events may also disrupt the student's progress. This perspective has not really been considered in the literature (Wasylikiw, 2016), which reveals a significant dissociation between the academic sphere and the private sphere. However, it seems that life events

⁷³ The paper associated with this reference is presented in appendix 1 this doctoral dissertation.

affect the well-being and the involvement of people in many different spheres of their lives (Holmes & Rahe, 1967 ; Ogden, 2010 ; Papalia & Feldman, 2014). So it is reasonable to suppose that it may therefore affect the academic progress.

Given the importance these key moments and life events seem to have on the persistence process, it therefore seems essential to examine them further in relation to persistence.

1.2.2 The complexity of academic persistence

The many existing theoretical models explaining persistence and the diversity of determinants of persistence that arise from them, allow us to account for the complexity of the phenomenon of persistence. However, despite this diversity, most studies tend to assume that there is only one way to persist or give up and that students therefore all follow the same "path". They simplify a phenomenon that in fact seems to be complex (Briggs, et al., 2012 ; Wasylkiw, 2016). However, a few qualitative studies (Roland, Boudrenghien, & Frenay, 2015⁷⁴ ; Wasylkiw, 2016) on the subject report that persistence results from a combination of factors but that this combination varies from person to person depending on the situation he encounters and the event(s) he experiences. So there is not only one way to persist or to give up ; rather, persistence is a much more complex phenomenon.

It therefore seems essential to continue to explore the issue of the complexity of the persistence process in order to better understand this multifaceted phenomenon.

1.3 Purpose of our study

Despite the abundant literature on academic persistence, most research has taken a linear view of persistence and does not take into account the different critical moments that form the pattern of a year and can affect student persistence. The first year of college is far from being a bed of roses and it seems that a number of key moments may adversely affect or enhance student persistence (Astin, 1993 ; Briggs et al., 2012 ; Hurtado et al., 1996 ; Upcraft & Gardner, 1989 ; Wasylkiw, 2016). However, no study has attempted to identify clearly those moments. This is probably due to the kind of studies carried out. Indeed, most studies of persistence have used quantitative approaches. Such an approach does not allow explanation and identification of the persistence process. In order to do this, qualitative studies seem necessary (Tinto, 2006 ; Wasylkiw, 2016). An awareness of these critical moments will make it possible to better understand how they affect the process of persistence and also to identify which elements motivate students to persist or drop out at these pivotal moments. We might also try to see if these elements have the same role at all periods of the year.

In addition to the key moments of an academic year, we would also like to identify the personal life events that can disturb the student's academic progress. This is an issue that has not been discussed in the literature. However, it has been proven that life events affect

⁷⁴ The paper associated with this reference is presented in chapter 5 of this doctoral dissertation.

various aspects of a person's life, and therefore the academic sphere as well (Ogden, 2010 ; Papalia & Feldman, 2014). We would also like to see how these life events affect the academic progress of a student and to identify what leads a student to continue or give up his studies during these life events.

Finally, to appreciate better the complexity of the persistence process, we wish to identify the possible interactions between the elements included in the persistence process and their possible joint influence on the student's progress, particularly during critical moments and life events. Current research takes little account of the possible interactions between determinants (Wasyliw, 2016). We question whether these interactions are present and how they influence the student's progress.

To achieve our different goals, we carried out a qualitative study which allowed us to approach more closely the complexity of the persistence process in its temporality. Indeed, the lack of consideration for a time perspective and for the various key moments is probably due to the small number of qualitative studies into persistence that have been carried out (Tinto, 2006 ; Wasyliw, 2016). Our qualitative approach explored persistence processes occurring during an academic year based on student experience. Such a design could allow for an in-depth investigation of the factors entangled in the persistence process and of their interrelations across the academic year (Willig, 2013).

2. Method

2.1 Participants

Semi-structured interviews were conducted with 15 students (11 female / 4 male), from a French-speaking university in Belgium, enrolled the previous year in first year psychology. These students had different academic paths. The aim was to collect various testimonials. Thus, in 2013 some of the participants had successfully completed their first year ($n = 10$), whereas others had failed ($n = 5$). Among these students, some had decided to continue their studies in psychology ($n = 12$), while others have decided to stop ($n = 3$), independently of whether they had passed or failed. Table 1 provides a description of the participants in our sample.

Table 1. Description of participants

Participants	Gender	Success or failure in 2013	Persistence or dropout in 2013
A01	Male	Success	Persistence
A02	Female	Success	Dropout
A03	Female	failure	Persistence
A04	Female	Success	Persistence
A05	Female	Success	Persistence
A06	Female	Failure	Dropout
A07	Female	Success	Persistence
A08	Male	Failure	Persistence
A09	Female	Failure	Persistence
A10	Female	Success	Persistence
A11	Female	Success	Persistence
A12	Female	Failure	Dropout
A13	Female	Success	Persistence
A14	Female	Success	Persistence
A15	Male	Success	Persistence

2.2 Procedure

We contacted by email students with different paths in terms of achievement and persistence. Selection was made randomly. Students were of course free to agree or not to our request.

Semi-structured interviews were carried out from October to December 2013 by the first author of this paper. They lasted on average 25 minutes and were recorded. They were then transcribed, based on the recommendations of McLellan, MacQueen and Neidig (2003). To carry out these interviews, an interview protocol was developed following the recommendations of Blanchet and Gotman (2010) (Appendix 7). To begin, we explained briefly to participants the purpose of the study and its ethical considerations (e.g., freedom to stop the interview at any time). Then we presented participants with Leclerc-Olive figures (1997), which represented different possible trajectories through a year. Based on these figures, the participants were invited to draw their own trajectory for the previous year (2012) (both personal and academic). This drawing was the basis for the discussion and for the sharing of their academic experience. Our goal was to understand how what happened during the year had more or less influence on their academic choices. The exchange between the participants and the interviewer was quite free, but punctuated by follow-up questions (De Ketele & Roegiers, 2009). The purpose was to address “what” and “how” questions so as to better understand the participants’ experience. To conclude the interview, some classic questions were put to the participants (e.g., “Are there elements of your course that have not been addressed and which you would like to share?”).

2.3 Data analysis

We analyzed the participant’s trajectory through two types of analysis: thematic and sequential analyses. To identify variables related to the persistence process, we used thematic analysis via meaning units. This method of analysis brings together information

gathered during interviews on several central themes related to the research problem (Paillé & Mucchielli, 2012). A theme can be regarded as a minimum meaning unit (Creswell, 2014). Specifically, thematic analyses aim to categorize and describe data (Braun & Clarke, 2006).

To understand the time sequence and when and how the identified themes were involved in the persistence process, we performed sequential analyses. To do this, we first created a sequential summary of each interview. The aim was to arrive at a description of the different events experienced by participants while respecting their temporality (Fischer & Wertz, 1975). We then compiled tables that allowed us to get an overview of all participants' trajectories and to find similarities between students in terms of academic progress.

Although thematic and sequential analyses were conducted in two stages, the results of these two types of analysis will be presented jointly in order to gain a better overview of the persistence process.

3. Results

First we will present the critical moments of an academic year as reported by participants. These are the moments that punctuate the academic progress of all students and that seem to be emotionally charged. We will discuss how these moments are experienced by students, but also how some elements included in the persistence process have worsened, improved or transformed the emotional experience of these moments.

We will then present the life events that were reported by some participants. We will focus on their experiences of these life events, and also on how students have perceived the influence of these events on their academic progress. Finally, we will identify the elements that have worsened, improved or transformed the emotional experience of these moments.

Finally, after identifying and defining critical moments, we will analyze the academic year as a whole and try to identify the role of each element included in the persistence process. We also will try to see if the combined presence of different elements can explain persistence or dropout among students.

3.1 Analysis of the experience of critical moments in the academic year

3.1.1 Starting university

Starting university is a turning point for many students. It is associated by some of them (7 participants) with excitement and envy, as explained by A06: "Well, so, at the beginning of the year I was really motivated. I told myself that I was going to give everything to try and succeed, so I was going to classes and, I was studying at home." In the same vein, A09 says: "In fact, to begin with I was super-motivated. I did a year of medicine before and I had no life, I did nothing but study. So I came here super-motivated. I had the feeling a

little of coming back to life.” For other students (8 participants), starting university is associated with apprehension and anxiety regarding courses, integration or more generally with a fear of the unknown. In this context, A04 says this: “So, well, at the start I wasn’t so good, because I was really afraid of what was waiting for me at college and, er, of the teachers’ expectations, of seeing a lecture theater with 600 people when you’re used to a class of 24 with contact with the teacher, etc.” Finally, A11 also shares the concerns of other students, as she explains here: “When I got here I was totally alone and I had to fit in, study, succeed right away. All my brothers and sisters have failed at university so I went off telling myself that I’d never succeed either.”

According to the participants, their feelings about starting college appear to have been influenced by several key elements, namely interest in the course, social integration and social support.

Several students (6 participants) reported that the sometimes negative experiences of starting university was improved thanks to the interest they had in their courses, as evidenced by A02: “It was the beginning, finding out about things you didn’t know, all that stuff. So, not easy. Then it got better because, all the same, I liked the classes at the beginning, because they were interesting, I liked to go along.” For some students (3 participants) starting college was very positive, but they quickly became disillusioned because of their lack of interest in the course program, as evidenced by A06: “At the start of the year, I was super-motivated. And then, from a certain point, I began to get demotivated, I started to get bored. In the end the thing is that in the first year you mainly have general classes, and that didn’t interest me very much so I was a little disappointed with what I was seeing.”

Social integration also seems crucial to overcoming the difficulties of starting university, as some students related. Indeed, students who quickly made friends had a much better experience of starting university (5 participants). In addition, they were more motivated to attend classes, as shown by A01: “So, at the beginning, I didn’t really know too much about how things were at college, but it was cool because I was getting to know quite a lot of people and so I felt better and better in the lecture theater and so that motivated me a little to follow classes more.” This statement may be added to that of A02, who in her first year at university struggled to integrate, like some others of our participants (5 participants), and who reoriented after the first year. She explained that the beginning of her second year was much easier and more motivating through meeting people with whom she got on, as illustrated in this excerpt : “Also, I met people I get on really well with more easily than in the previous year, when it took me two or three months to meet people who were really nice. So that motivated me to go to classes.”

Like social integration, support seems very important at the beginning of the academic year in helping students overcome the stress of this transition (11 participants). A04, who was very stressed and disappointed about courses at the beginning of the year, was able to rely on her family to remotivate her: “You see, it was especially my family, my sister who was also crazy about studying I mean, and who also experienced a little this kind of period

when she was at college, who especially gave me advice.” Conversely, A12 is a student who had a difficult beginning of the academic year because she failed her first year and did not have the necessary support from her mother who wanted her to leave university: “Well, my mother wanted me to go to Marie Haps [non university education]. In fact, in my second freshman year I went to Marie Haps for a week. I went to have a look and took classes and then I enrolled but straight away I didn’t like it at all and, well... I didn’t want to go back but it was a little bit my mom who made me and I really had to make a decision because we were getting into October...”

3.1.2 The exam sessions

The examination periods are also key moments for students and are for some synonymous with high levels of stress (12 participants) which can even affect their session, as evidenced by A04: “The first January session, in terms of stress, it was really huge. I’ve never experienced a session as stressful as that. I really didn’t feel good, in the end I was having anxiety attacks and everything. Above all, it was fear of having my first failure.” This stress is present for the different exam sessions, but seems more acute with the January session since this is their first examination session.

According to the participants, the stressful experience of exam sessions appears to have been influenced by three key elements, namely, interest in the courses, self-confidence and social support.

Several students (5 participants) reported that interest in their courses helped them to move forward and to overcome difficulties in their examination session. This is particularly the case of A04, a student who had a bad experience of her exam sessions because of the stress she was struggling to manage: “For me it was obvious that I was going to carry on and in any case I was certain of it. But it was more the stress of having to put up with this second session that was hard to take. But in itself, about having a successful year and wanting to continue my Psych studies, I never had any doubt about that. The more the year went on the more classes I had and I realized that I really liked what they were giving me and so that also reassured me about my choice.” Conversely, A02, a student who also felt some pressure during the exam sessions, realized that she had little interest in her courses, which made this session more difficult to: “I was really feeling the pressure. As well, I had more exams in the second semester. I remember when I was taking an exam a girl asking me ‘and why are you taking Psych?’ I almost didn’t know what to reply, I wasn’t even sure. And I noticed that I wasn’t managing to get down to it because I really didn’t see any point.”

Self-confidence also seems important in overcoming the stress of the exam sessions. Thus, the first and very stressful examination session allowed some students (3 participants) to gain some self-confidence, which in turn allowed them to take a calmer approach to the next exam session, as A04 explained: “It all went much better in the June exams, although I had a shorter study break and more exams, so... I think that the first session was really a test. And I think that after the January exams I stayed, I think, pretty confident about it all.” In contrast, for other students (3 participants), the session was more

difficult, especially because of a lack of confidence. As A14 says: "During the study break it [motivation] falls a bit because my confidence isn't high... I ask myself 'am I going to make it?', so it's not always straightforward, it's not an easy time either, er, there's lots of stress."

Finally, support also seems very important. For example, some students (6 participants) report that without the support of those around them they would have struggled to overcome the stress of the exam sessions. As A06 explained: "Well, she [her sister] called me really every day and she motivated me. She gave me encouragement, she told me the news and she reassured me a lot. She was there, so that really helped me a lot." Finally, other students (3 participants) had no opportunity to benefit from this support. This made their sessions more complicated, as A04 explained: "Well, in the end, it's a bit complicated because my college friends, all the friends I'd made in freshman year, didn't study at all and had no motivation at all, so I really didn't get any reassurance, if you like."

3.1.3 Exam results

Finally, exam results represent another critical moment that can affect student motivation. For some (4 participants) it is a time of relief and joy while for others disappointment and discouragement prevail (8 participants). A01 shows his joy at the getting his results: "I'd done really, really well. So I was pretty motivated, yeah, and so I was all fired up when I started again. That encouraged me, eh, to carry on at the same level. I told myself it would be stupid, when I had really good scores for now, well, to tell myself I was going to give it up. Really, it made it possible for me to be even more motivated for what came after." In contrast, some students were very disappointed with their results. This is particularly the case of A10, who says: "And then I got demotivated all at once because I'd failed quite a lot of exams in January, I'd failed three out of five and, well... afterwards, well, I went through a pretty tough time. I said to myself, 'Is this really what I want to do' I did some pretty serious self-analysis." Finally, A14, a student who failed her year, says this: "It was really tough for me to accept having to start my freshman year again. Well, so it was a really bad experience for me and that showed in my personality. I was touchy and stuff like that. And I didn't commit to studying, so when I had classes to retake in my freshman year, well, eh, I went along but I didn't feel involved in what was going on."

According to the participants, their feelings following their exams results seem to have been influenced by several key elements, namely interest in the courses, self-confidence and social support.

For some students (7 participants) who had unsatisfactory exams results, it was interest in their courses that allowed them to stay motivated. This is particularly the case of A13, who had unsatisfactory results and failed his year but remained motivated thanks to his interest in the course: "So, you see, Psychology, in terms of my personality, it was really something that suited me... and I really couldn't see myself doing anything else." In contrast, A06 failed to regain his motivation after his poor results because of the lack of interest she had in classes: "And then, my results, well I'd had five exams I think in January and I'd only passed two of them. So I was really demotivated and then it was total free fall

or something. I stopped going to classes, I had nothing to do with them any more. Especially because the second semester courses were Neurophysiology, Law, Economics and all that kind of stuff, and so they really weren't classes that interested me."

For students who faced failure in one or more exams, we observed that continuing to have confidence in themselves allowed them to remain engaged in their studies (4 participants), as shown by the testimony of A07: "Well, afterwards I think you need to have some faith in yourself and tell yourself that just because you fail once doesn't mean you'll fail all the time." For other students (2 participants), confidence was not strong enough for them to overcome failure and continue their studies, as explained by A12: "In fact, I'd begun to doubt my ability, because I've always told myself: 'In any case, it's because you don't study enough.' And for me, it was outside factors. And in the end, I really gave myself a bit of a slap, telling myself: 'wow, you've done your freshman year twice and you still can't manage to pass.'"

Support was also very useful for students who received disappointing results (5 participants) as in the case of A04: "I think it's really super important to have people around who motivate us because when you're up against it, it's tough to tell yourself: 'Well, I can manage it anyway, I'll give it my best shot, as if nothing had happened.' But for me, in my particular case, well it was when things really weren't going well or at the beginning of the year when I was a bit disappointed when I didn't get the classes I was expecting, well it was really my relatives, my family and friends who supported me." However, although this support had positive effects for most students, it was felt by some to be pressure to continue their studies, which was not always been a good experience (3 participants). As A06, who had begun to give up because of his results in the January exams, explains: "I think it was mainly my friends who got me to continue going to classes and to work, and then they made me feel a bit guilty, like 'What are you doing ? You've still got to work, come to the library with us', and that kind of stuff. So it's true that I couldn't stay at home doing nothing any more, I felt too guilty and my parents were paying the fees as well, I had to put myself into it, so perhaps it was more for other people that I really carried on trying. And there as well, it's really my father who succeeded in motivating me. And inevitably in the vacation when I told them I wanted to give up, once again he tried to persuade me."

3.2 Analysis of experience of life events

For some students (3 participants), pivotal moments of an academic year were interspersed with life events that affected their academic progress. These life events may be called negative and they disturbed the students' academic motivation. This is particularly the case with A05, who explains: "I felt really down starting the year again. Another reason I was really low is that my father was in a coma in fact just at that time. And the courses I'd failed, I could have passed, but it wasn't possible in the state I was in. Then afterwards my father died. Then, I don't know, until January more or less things didn't go too well." A12 was also confronted with the loss of relatives, as she explains: "And then in November I lost my godfather so that wasn't an easy time. Then, er... I lost my grandparents one after

the other so suddenly it was a little test which made me doubt myself a bit and then I worked..." Finally, A07 encountered health problems during her year: "I'm a pretty delicate person and then I had lots of kidney problems, er... I spent a bit of time in hospital, so, er, it was tough, I wasn't motivated..." Although positive life events may also affected the academic progress of the participants, they did not mention them during the interviews.

Students reported that two elements were crucial in overcoming these life events and in finding motivation related to study. These are interest in courses and social support.

Interest in courses was a key element in rediscovering a taste for study for some students (2 participants). A05, who had faced the loss of a loved one, reported this: "And then, I don't know, at a certain point something clicked and I told myself that I mustn't let myself go, I had to continue Psych, to start going to classes again, because I liked it. And so I really held on to this outlook, telling myself that that was what I wanted to do no matter what happened and whatever problems I might meet. Well... I pictured myself in the future and I saw that that was what it was really about."

Faced with difficult life events, support from relatives also seems useful in helping students to stay motivated in their studies (3 participants). A05 says that after the loss of her father she did not feel supported and says she had more trouble moving forward in her studies: "Perhaps I didn't have support from family anymore. Things could have got better more quickly, but, there are you are, I had to do it all on my own. Unfortunately, my family was a bit complicated at the time because my parents were separated and as my father died, well... so my mother wasn't very keen to talk about it. My stepfather wasn't a great favorite either. I never saw my brother because he was in Brussels. So I only had my boyfriend." However, she explained that when she managed to turn to others, the support she received was beneficial to her well-being and her academic progress: "At that time I was pretty much on my own, because I'd closed in on myself over the course of the year. Then, at a certain point, I started seeing people again that I hadn't been seeing. Human contact was a big help in taking myself in hand and in remotivating me." In the same vein, A07 says that the support of her friends and family was very useful during her health problems: "After my health problems I had my friend, who helped me a lot. He's right behind me, my parents too. I think that it's thanks to family and friends that I've succeeded in moving forward."

3.3 Analysis of the importance of each of the determining elements and of their combined effect

The results of this study as they have been presented so far have allowed us to identify not only the key moments of an academic year as well as the individual's experience of them, but also the elements that modify the experience of those moments. We were however not interested yet in the perceived role of these elements in the persistence process. First, we observe that both interest and support are present in every emotionally charged moment of the persistence process. They therefore seem essential to persistence. Self-confidence in turn plays a role during exam periods and during the announcement of

exams results. Finally, the influence of social integration is mainly seen at university entrance. These four elements seem essential to the student's persistence process. They allow us to see students in perspective with themselves (self-efficacy), with others (integration and support) and with their studies (interest). These elements therefore have different roles.

However, the absence of one of them does not necessarily jeopardize student persistence. This is explained by the fact that the absence of one element appears to be overcome by the presence of another. According to the students' testimonies, the interactions between elements may influence the way students live the different key moments of the year. So if one element is missing but is compensated for by another, the student will usually be able to persist. We will present the observed interactions between these elements in the participants of our study and the perceived effect of these interactions on their persistence, regardless of when they occur during the year.

In the previous section, we observed that interest in study seemed essential to getting through the key moments of the year, whatever they are. Conversely, a lack of interest made academic progress more difficult. However, joint analyses show that if a student feels a lack of interest at some point, but feels otherwise integrated and supported, it will be easier for him to overcome any difficulties and he will persist (cf. A01 and A10). Our findings also show that students who have lost interest in their study program and who do not feel supported and/or integrated fail to maintain their commitment to their studies in case of difficulties and tend to give up (cf. A02 and A06). Thus, to compensate for a lack of interest, integration and/or support seems essential to persistence.

We also observed that self-confidence was a key element in coping with the critical moments. Low self-confidence sometimes made the students' academic life more difficult. However, our joint analyses indicate that students with low self-confidence somehow manage to overcome difficulties and to persist if they demonstrate a significant interest in their studies and if they feel supported (cf. A04, A08, A11 and A14). In contrast, students with low self-esteem who do not have interest and/or are not supported are less able to override difficult moments and more easily give up their studies (cf. A06 and A12). To address the lack of self-confidence, high levels of interest and support seem necessary to persistence.

Our early results also indicated that social integration was very important and that students who felt poorly integrated were those who had the worst experience of university entrance. Social integration especially affected their attendance at lectures, their well-being... However, our joint analysis shows that students who feel poorly integrated manage to stay motivated through difficult moments and to persist if they receive social support (cf. A05 and A14). This support probably allows them to compensate for the lack of integration. Conversely, students who feel poorly integrated and who are not supported encounter more difficulties in overcoming obstacles and tend to give up (cf. A02, A06 and A12). Thus, a lack of integration seems to be compensated for by the support of friends and family and thus leads to persistence.

Social support also seems very important for students in helping them to get through difficult moments. Our first results indicated that without this support, the student's progress was more complicated. However, based on our joint analysis, it appears that students who lack social support, but have enough self-confidence, manage to bypass the difficulties and persist (cf. A04). Conversely, students who do not feel supported by their families and friends and who do not have self-confidence will have more difficulties in getting through difficult moments and will be more likely to drop out (cf. A05 and A12). Thus, a lack of support can be compensated for if it is associated with self-confidence, which will promote student persistence. We caution that support, although it appears to be beneficial when present, can be felt as a social pressure that is sometimes resented by students. Students who experience this social pressure but who are integrated and interested in their studies still manage to maintain their motivation and persist (cf. A03). In contrast, students who feel this pressure, but are not integrated and interested in their studies, are less able to persist (cf. A02 and A06).

4. Discussion

This qualitative study allowed us to identify the key moments that punctuate an academic year. Hitherto, little research has tried to identify these key moments. These key moments do seem to play a role on the student's progress. These moments are striking because they are associated with significant emotional experiences. Starting university is a very exciting time for some students but it can also be very stressful for others. Exam periods are the second noteworthy moment and are experienced by many students as a significant source of stress. Finally, exam results are another pivotal moment for the students and they are associated with disappointment or joy. Our analyses allowed us to see that the experience of those moments varied from person to person but also that every moment was associated with a specific feeling. This finding allows us to emphasize the diversity that exists in the persistence process.

Our analyses also revealed the occurrence of life events for some students. These events appear to have played an important role in their academic progress. In the literature, life events are considered as stressors that can also generate a set of emotional responses (Holmes & Rahe, 1967 ; Moos & Swindle, 1990 ; Ogden, 2010). These emotions, depending on how they are regulated, will affect the student's academic progress (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).

These striking moments and these life events are, as we said, emotionally charged. The way they are experienced seems to have an influence on the student's courses. But little research has used emotions to understand the students' trajectories of persistence. Only a few studies have included stress in their studies on persistence (Sandler, 2000 ; Torres & Solberg, 2001). Stress can be harmful in some cases ("distress") by draining students' resources, but in other cases it can be beneficial ("eustress") by enabling students to surpass themselves (Bean & Metzner, 1985 ; Ogden, 2010). However, other emotions have received little consideration. Yet the importance of emotions has already been proven in the

context of academic achievement (e.g., Eysenck, 1992 ; Schutz & Pekrun, 2007). So it seems logical that emotions also influence the persistence process.

Despite the obvious impact of striking moments and life events on persistence, they have been little considered in the literature on persistence. However, a student's trajectory is full of different striking moments and events that may affect his academic progress. Considering these moments and events as a part of the student's trajectory calls into question the very linear approaches proposed in the literature to explain the persistence process. Persistence and its determinants are therefore constantly challenged based on what students are experiencing. Theoretical models with feedback loops should therefore be considered in order to reassess the various dimensions of the models based on events experienced. These results also support the idea that there is not only one way to persist.

Our analysis revealed that the experience of these moments and of these events can be transformed by a series of factors included in this persistence process. Specifically, four elements emerged from our analysis: interest, self-confidence (which can also be considered as self-efficacy), social integration and social support. These elements are well known in the literature on persistence.

Interest seems to be the most central element in the process of persistence. Indeed, without interest, persistence seems compromised. These results are not surprising in light of the expectancy-value model (Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield & Eccles, 2000). Indeed, according to this theoretical model, interest in a task is a key determinant in persisting in the task (Eccles & Wigfield, 2002 ; Neuville et al., 2007 ; Neuville & Frenay, 2009 ; Schunk & Ertmer, 2000). These results also highlight the importance of guidance in the study choice. A choice of study supported and made with certainty increases student motivation and therefore the interest he has in his studies. Consequently, the probability that he will persist increases (Germeijs & Verschueren, 2006).

Self-efficacy also seems to play an important role. In the literature, self-efficacy is defined as the belief an individual has in his abilities to organize and use different means required to achieve a certain level of success (Bandura, 1997). Several studies and meta-analyses have shown that self-efficacy is highly related to student persistence (Burrus et al., 2013 ; Robbins et al., 2004 ; Schmitz et al., 2010 ; Torres & Solberg, 2001 ; Vuong, Brown-Welty, & Tracz, 2010 ; Wright, Jenkins-Guarnieri, & Murdock, 2012). Moreover, Karpanty (1998) and Torres and Solberg (2001) showed that a high sense of self-efficacy was associated with a higher intention to persist. The results of our study are thus not surprising.

Our results also demonstrate that social integration and social support are very important in the student's trajectory. Some researchers have shown that feeling supported and accepted may have an energizing function, which awakens enthusiasm, interest and willingness to participate and engage in academic activities (Cohen, 2004 ; Furrer & Skinner, 2003). Students who are less socially integrated are more likely to drop out (Schmitz & Frenay, 2013). It seems that the benefits of integration are due to the decreased level of stress that social ties can create (Grant, Hamer, & Steptoe, 2009). Recent studies

have shown that social isolation was strongly associated with depression (Shankland, 2012; Wei, Russel, & Zakalik, 2005). Support also has generally positive effects on persistence for those who benefit from it (Newman, 2002 ; Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005 ; Schmitz, Frenay, & Neuville, 2006). Note however that it is the quality of support that seems to be most important (Cohen, 2004). In the same vein, our interviews suggest that this support is seen by some students as pressure, sometimes guilt-inducing, to persist. In this context, the effects of support seem more negative in terms of well-being, persistence, and also achievement, as evidenced by the testimony of some participants in our study. Thus, behind the support and encouragement of relatives, some students feel that their relatives expecting them to continue their studies anyway. This social pressure may be likened to the social pressure associated with injunctive norms. Injunctive norms are defined as the perception of what others think you should do (Cialdini, 2012). In the literature, injunctive norms influence behavior (e.g., Cialdini, 2012 ; Fishbein & Ajzen, 2010) and have an impact on persistence (Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016a⁷⁵). These injunctive norms may therefore influence the decision to continue or stop studying. These findings are consistent with work that demonstrates that support encouraging student autonomy leads to more persistence than does controlling support (Deci & Ryan, 2008 ; Ratelle et al., 2005).

The four elements that have emerged from our analyses are all present in educational and motivational models. Specifically, interest and self-efficacy are at the heart of the expectancy-value model while social integration is the central concept of Tinto's model (2006). Finally, the importance of social support has been validated by numerous authors including Bean (1985). As several authors have suggested before, our results indicate that it seems necessary to consider jointly the educational and motivational variables involved in order to better understand persistence (Schmitz et al., 2010 ; Cabrera et al., 1993 ; Sandler, 2000).

However, our analyses revealed that these elements did not all have the same role and their influence varied depending on the period of year and / or the events experienced.

Interest and social support are the only elements that operate at all critical moments and during life events. They are therefore central to the persistence process. Self-efficacy occurs only during exams and during the announcement of exam results. However, this is not surprising because it is during moments of doubt and evaluations such as exams that the confidence of students enables them to not give up. Finally, the role of integration seems particularly important when students enter university. This idea is consistent with the literature (Astin, 1993 ; Hurtado et al., 1996 ; Upcraft & Gardner, 1989) which states that it is during the first few weeks at university that social integration develops. The simultaneous presence of all these elements fosters the persistence of the student. Nevertheless we noted that the absence of one of these elements can be compensated for by the presence of one other elements that can sometimes offset the negative effects of the absence.

⁷⁵ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 7 de cette thèse.

Indeed, we found that among students who have, at some point, had a loss of interest in their studies, the presence of support and the feeling of being integrated were essential to persistence. This can be explained by the fact that the relatedness has a re-mobilizing power among students and reinforces their commitment to their studies (Marks, 2000 ; Newman, 2002 ; Schmitz et al., 2006). However, such re-mobilizing effect only occurred with students who have a minimum of interest in their studies. Students who have never had any interest in their studies have not seen this interest improved thanks to the support of their relatives.

For students who are not successfully integrated with their peers, persistence can also be complicated because they are left alone to face the different challenges. The presence of social support outside their academic program helps these students to move forward. This support probably compensates for the lack of integration and provides social contacts necessary for their well-being. Moreover, in case of difficulties, these students can count on relatives and/or old friends to help them. This idea supports research that showed that at university entrance it is important for their persistence that students remain in contact with their past communities, family, church, or tribe (Nora, 2001 ; Terenzini et al., 1994).

In the absence of support, self-efficacy enables students to persist. This can be explained by the fact that one of the main contributions of support is to give students confidence in themselves and in their abilities to succeed and persist (Lopez, Campbell, & Watkins, 1989 ; Ryan, Solberg, & Brown, 1996 ; Torres & Solberg, 2001). If this support is absent, it is necessary for students to find this confidence in themselves.

Moreover, students who have low self-efficacy need to be supported to persist. They also need to have interest in their studies. Because of their lack of self-confidence, they probably need to at least have confidence in their study choice.

These results underscore the importance played by support in counterbalancing lack of interest, lack of confidence and lack of social integration. This reinforces the idea that the human being is a social being (Wallon, 1946) for whom the presence of others can overcome a series of difficulties.

These results reinforce once again the idea that persistence is a dynamic process. In addition, they also emphasize the need to take into account the heterogeneity of students (Heikkilä, Niemivirta, Nieminen, & Lonka, 2011). This idea has already been developed for PhD students' persistence (Devos et al., 2016).

Although the objective of our study was to better understand persistence, we found that we could not speak of the persistence process without mentioning academic achievement or failure. The concepts of achievement and persistence seem related (Roland et al., 2015) and so it seems important to discuss the complex relationship between them. We observe that persistence during the year is a prerequisite for academic achievement (Kern, Fagley, & Miller, 1998). Thus, students who have put a lot into their studies are more successful. Nevertheless, as much research has shown, achievement is also a determinant of persistence (Roland et al., 2015). However, if persistence is necessary for academic achievement, a student who passes his first year does not necessarily persist. Indeed, some students decide

to leave the university, even if they are successful. This was particularly the case of A02. In the same vein, persistence does not depend entirely on achievement because a student can persist regardless of achievement, as illustrated by the case of A03. Achievement is nonetheless a facilitator to persistence and may be a necessary condition in the event of repeated failures. Indeed, to persist, a student must be authorized by the institution to continue his studies. To do so, he must comply with administrative conditions to continue his curriculum. In many education systems, a requirement for repeated failures is to have passed at least one year of study. In this case, success becomes a prerequisite for persistence.

This study presents a series of limitations. Firstly, it was conducted with 15 psychology students. Among these 15 students, only 3 dropped out. The sample size and specificity do not allow us to generalize from our results. It is therefore necessary to replicate this research with a larger sample. Secondly, the qualitative approach allowed us to portray the progress of a number of students based on their spoken statements. However, such an approach does not allow us to suggest any causal relationships. It is therefore necessary to remain cautious about interpretations that may result from this research. Thirdly, we asked our participants to tell their story retrospectively, which may have led them to reinterpret the events differently in order to construct a self-protective global meaning for their experience (Guichard & Dumora, 2008). Moreover, the stories from the participants are very specific and their narrative reflects their perception and their interpretation of reality rather than objective reality (Gopaul, 2014). Finally, this study focused exclusively on reported recalls of students, so other perspectives (e.g., faculty members, family, friends) were not included.

Chapitre 10

Field-Identification IAT strongly predicts students' academic persistence six-months ahead of decision, over and above Theory of Planned Behaviour determinants

The theory of planned behaviour (TPB) has recently proved its worth in explaining academic persistence. However, the TPB is based on the idea that all behaviour is the result of a rational decision-making process. In this study, we examined the contribution that a more holistic and intuitive measure, such as the Implicit Association Test (IAT), might offer in explaining persistence. In this context, 169 first-year college students answered a TPB questionnaire and completed a field-identification IAT. Our results show that taking direct measures and holistic measures jointly improved the understanding of persistence. More precisely, IAT predicts academic persistence over and above TPB constructs.

Roland, N., Mierop, A., Frenay, M., & Corneille, O. (A soumettre). Field-Identification IAT strongly predicts students' academic persistence six-months ahead of decision, over and above Theory of Planned Behaviour determinants.

Field-Identification IAT strongly predicts students' academic persistence six-months ahead of decision, over and above Theory of Planned Behaviour determinants

1. Introduction

Dropout in first year at university affects about 25% of students, and comes with major social, organizational and economic costs (Finnie & Qiu, 2008 ; National Center for Education Statistics, 2016 ; Organization for Economic Cooperation and Development, 2013 ; Schmitz & Frenay, 2013). Over the last 30 years, researchers have significantly advanced our understanding of the drivers of students' persistence and drop out (e.g., Bean & Metzger, 1985 ; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010 ; Tinto, 2006). In this context, the Theory of Planned Behaviour (TPB, Fishbein & Ajzen, 2010) was recently considered by researchers, with the aim of covering within a single theoretical framework the most widely studied determinants of academic persistence (Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016a⁷⁶).

In TPB research, people's behaviour is thought to be best predicted by their intention to perform this behaviour. In turn, people's intentions are determined by their attitudes, perceived norms and perceived control. Those are all ultimately based on their beliefs that the behaviour is likely to be under their control and to serve their best interests. This very rational behavioural model relies on direct measures of TPB constructs, such as self-reported intentions (Ajzen & Dasgupta, 2015 ; Fishbein & Ajzen, 2010). TPB items are also built around the principle of compatibility, which requires asking respondents very precise questions about TPB constructs. According to Ajzen: "Two indicators of a given disposition are said to be compatible with each other to the extent that their target, action, context, and time elements are assessed at identical levels of generality or specificity" (Ajzen, 1988, p. 96).

The TPB has proved useful for predicting relatively immediate and rational behaviours. In many circumstances, however, decisions and behaviours are not so rational but are more intuitive. In the current research, we examined the complementary contribution that a more holistic, intuitive and spontaneous measure may have in predicting academic persistence. This is consistent with evidence suggesting that for some students vocational decisions are based on a deliberate decision-making style, while for other students the decision is more intuitive (Arroba, 1977 ; Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz, & Gadassi, 2010 ;

⁷⁶ The paper associated with this reference is presented in chapter 7 of this doctoral dissertation.

Harren, 1979). In fact, Gati and colleagues (2010) proposed that, for the same person, the vocational decision may be based on different decision-making styles.

In this study we added a complementary field-identification Implicit Association Test (IAT) measure to classic TPB measures and examined how these measures would jointly predict students' academic persistence as measured 6 months later. The IAT has been extensively used in implicit cognition research (Hofmann, Gschwendner, Nosek, & Schmitt, 2005 ; Rothermund & Wentura, 2004). It makes it possible to assess the spontaneous association between one's self-concept and semantic attributes (Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek, & Mellott, 2002). The IAT has been used in many areas (e.g., mental and physical health, employment, job performance, stereotypes), but to our knowledge it has never been used in the context of academic persistence. Also important is that, key TBP and IAT researchers have recently called for research that include both spontaneous and rational measures to assess behaviour (Ajzen & Dasgupta, 2015).

At first sight, everything seems to oppose the TPB and the IAT approaches, since the first is represented by detailed and deliberate measures (explicit cognition) whereas the second is represented by holistic and spontaneous measures (implicit cognition). Making use of both direct and indirect measures, however, makes it possible to better predict a variety of behaviours, such as intergroup behaviour (e.g., Dasgupta, Mcghee, Greenwald, & Banaji, 2000 ; Greenwald, Mcghee, & Schwartz, 1998 ; Ottaway, Hayden, & Oakes, 2001 ; Rudman, Greenwald, Mellott, & Schwartz, 1999), job performance (e.g., Srivastava & Banaji, 2011), and alcohol and drug use (e.g., Chassin, Presson, Sherman, Seo, & Macy, 2008 ; Wiers, Van Woerden, Smulders, & de Jong, 2002). Furthermore, social behaviours characterized by relatively high levels of involvement, such as political voting (e.g., Arcuri, Catselli, Galdi, Zogmaister, & Amadori, 2008 ; Greenwald, Smith, Sriram, Bar-Anan, & Nosek, 2009), participation in rallies (e.g., Zerhouni, Rougier, & Muller, 2016), or even suicidal behaviour (e.g., Nock, Park, Finn, Deliberto, Dour, & Banaji, 2010) are best predicted when using both direct and indirect measures.

2. Method

2.1 Participants

First-year college students in psychology were asked to participate in our research and were assured of the confidentiality of their responses. 169 students agreed to take part. 86.4 % of the participants were female and 13.6 % were male. This ratio is representative of students in psychology. Among these participants, 34.3 % dropped out whereas 66.7% persisted in psychology studies.

2.2 Procedure

In April 2016, 169 students enrolled in first year psychology agreed to complete an IAT and a questionnaire. Completion of both the IAT and the questionnaire was confidential and participants all collaborated on a voluntary basis. The study was carried out in accordance

with the ethical standards of our institution. Those who agreed to participate in this research went to a computer room where they took the IAT and directly afterwards completed an online self-reported questionnaire. The duration of completion was 15 minutes on average. In September 2016, with permission from both the academic authorities and the participants, we obtained information about participants' registration for the next year in their academic program (i.e., persistence measure).

2.3 Measurement

Implicit Association Test. The IAT (Greenwald et al., 1998) is a computer test based on participants' response times when classifying stimuli. It measures automatic associations between concepts, in this case self-concept and psychology. More precisely, the IAT consisted in 7 consecutive blocks in which participants had to quickly categorize words appearing on the screen along two dimensions by using two keys ("e" and "i"). The words used to represent self-concept came from the literature (e.g., Nock et al., 2010 ; Nosek, Banaji, & Greenwald, 2002) and the words used to represent psychology were selected on the basis of the ratings obtained in a pilot study (see Table 1) conducted with 159 participants⁷⁷. This pilot study allowed selection of 7 words highly associated with psychology ($M = 35.63$, $SD = 11.76$) and 7 words highly associated with other domains ($M = -38.46$, $SD = 12.75$) that proved to differ significantly ($F(1,15) = 2762.6$, $p < .001$, $\eta^2 = .95$).

Table 1. Words used in the Implicit Association Test in French (English)

Self-related	Non-self-related	Psychology-related	Non-psychology-related
Mon (Mine)	Leur (Their)	Burnout (Burnout)	Archéologie (Archeology)
Je (I)	Il (He)	Dépression (Depression)	Comptabilité (Accounting)
Mes (Mines)	Ses (His)	Phobie (Phobia)	Sol (Ground)
Ma (Mine)	Sa (Her)	Névrose (Nevrosis)	Éprouvette (Test tube)
Mienne (Mine)	Eux (Them)	Emotion (Emotion)	Pesticide (Pesticide)
		Freud (Freud)	Bâtiment (Building)
		Thérapeute (Therapist)	Agricole (Agricultural)

In the first block, students had to categorize 5 words related to the self (e.g., "Me", "Mine") and 5 words related to others (e.g., "He", "His") by using the "e" key of the keyboard if it was self-related, and by using the "I" key if it was related to others. Participants were instructed to be as quick as possible while trying to make as few mistakes as possible. Each word was presented twice, resulting in 20 trials. In the second block, students had to categorize 7 words related to psychology (e.g., "Emotion", "Therapist") with the "e" key and 7 words related to other disciplines (e.g., "Accounting",

⁷⁷ This pilot study was conducted on a different sample than that used for the main study. The 159 participants of the pilot study responded to a solicitation on Facebook. They come from different backgrounds (15% work in the field of psychology) and have different ages ($M = 28.47$, $SD = 11.04$).

“Archeology”) with the “I” key in 20 trials (each word was presented at least once). In the third block and fourth blocks, both self- and psychology-related words were to be responded to with the “e” key and the non-self and non-psychology related words with the “I” key. These third and fourth “congruent” blocks consisted in 20 and in 40 trials, respectively. In a fifth block, students were asked to reverse the key mapping for the words related to psychology (by using the “I” key) or not psychology (by using the “e” key) in 20 trials. In the sixth and seventh “incongruent blocks”, students had to categorize words using the “e” key both for self-related and non-psychology related words and the “I” key for the non-self related and the psychology-related words, respectively for 20 and 40 trials. Students were randomly assigned to a condition in which congruent blocks preceded the incongruent blocks or vice-versa (reversing blocks 2, 3 and 4 with blocks 5, 6 and 7). As a result, depending on the experimental block, students had to use the same key or not to categorize the words as related to the self and to psychology. The rationale is that if they associate themselves strongly with psychology, categorizing self-related words along with psychology-related words should be facilitated. Likewise, categorizing self-related words with non-psychology-related words using the same key should interfere (Greenwald et al., 1998 ; Greenwald & Nosek, 2001 ; Hofmann et al., 2005).

The relative strength between “self” and “psychology” was computed for each participant by calculating a *D score* [-2 ; +2] (Nosek, Bar-Anan, Sriram, Axt, & Greenwald, 2014). Response times exceeding 10.000 ms were excluded as were students with more than 10% of their response time below 300 ms. The average response time of the congruent blocks was subtracted from the average response time of the incongruent blocks and this score was then divided by the standard deviation of response times per participant. The *D score* thus represents the level of automatic identification of the self with psychology, a positive *D score* meaning a stronger association between “self” and “psychology” and a negative *D score* meaning a stronger association between “self” and “not psychology”.

Persistence. To measure persistence, we took the most distant indicator of persistence; namely, the student’s registration in the same field of studies in the next academic year (Nora, Cabrera, Hagdorn, & Pascarella, 1996 ; Robbins et al., 2004). Students who continued in the same field after their first academic year were coded “1”; students who did not continue in the same field were coded “0”.

Theory of planned behaviour constructs. To measure the constructs of the theory of planned behaviour, we used scales adapted from Fishbein and Ajzen (2010). Most items on the self-report questionnaire were rated on 5-point Likert-type scales (generally with 1 = strongly disagree and 5 = strongly agree). The exceptions are presented below. Factorial analyses were performed and revealed one factor by scale, except for perceived behavioural control where three factors were found⁷⁸.

Intention. Students’ intention to persist was assessed using three items ($\alpha = .88$) (“I intend to stay registered in psychology studies next year”).

⁷⁸ The questionnaire used is in Appendix 9.

Attitude. The evaluation of attitude was obtained by means of a set of evaluative semantic differential scales. The statement “Staying enrolled in psychology studies next year will be...” was rated on five bipolar adjective scales (pleasant-unpleasant; positive-negative; useful-useless; good-bad; important-not important) taken from Osgood, Suci and Tannenbaum (1957) ($\alpha = .89$).

Injunctive norms. Four items were used to measure injunctive norms ($\alpha = .71$). One item was “My relatives believe that I should not stay enrolled in psychology studies next year”.

*Descriptive norms*⁷⁹. Six items were used to assess descriptive norms concerning their father and mother ($\alpha = .77$). One item was “During her studies, my mother remained enrolled in the college studies she had initiated”.

Perceived behavioural control. Ten items were used to assess perceived behavioural control. Factorial analysis revealed three factors. The first factor was composed of four self-efficacy items ($\alpha = .85$) (“I am sure that I will be able to stay enrolled in my psychology studies next year”). The second factor consisted of three items about the control a person has over the decision to drop out ($\alpha = .86$) (“I will decide to enrol in new studies next year”). Finally, the third factor was about the control a person has over the decision to persist and was made up of two items ($r = .85$) (“I’ll decide to stay enrolled in psychology next year”).

3. Result

3.1 Preliminary analysis

Correlational analyses were performed (Table 2) and showed outcomes consistent with relationships postulated in the TPB (for more details on TPB applied to academic persistence, see Roland et al., 2016a). It is interesting to note that the IAT was significantly correlated with persistence, and with persistence only. Performance on the IAT was compared, using a *t* test for independent samples, between students who persisted and students who gave up. Results revealed that students who persisted initially had a stronger implicit association between self and psychology ($M = .82$) than those who eventually decided to drop out six months later ($M = .47$) ($t(167) = 5.76$; $p < .001$).

3.2 Main analysis

Of critical interest to the present research is whether the field-identification IAT would predict persistence over and above TPB measures. To this end, we ran a logistic regression analysis that regressed persistence on TBP and IAT measures (see Table 3). This analysis showed that self-reported intention and the IAT measure predicted persistence in this joint model. Of interest is the fact that intention was less predictive of persistence than the IAT

⁷⁹ This scale, although part of the TPB, was not taken into account in all the analysis since only students with at least one graduate parent could answer this question. This therefore excluded many of the participants.

measure: the odds of persisting were much higher when the IAT score was high ($\exp b = 18.25$) than when intention was high ($\exp b = 2.28$)⁸⁰.

Table 2. Correlations between the TPB constructs and the IAT

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Persistence	1	.41**	.19*	.07	.19**	-.01	.20**	.02	-.11
2. IAT		1	-.02	-.03	-.05	-.01	.01	-.13	-.08
3. Intention			1	.63**	.36**	-.12	.50**	.17*	-.09
4. Attitude				1	.37**	-.08	.43**	.18*	-.07
5. Injunctive norms					1	-.02	.33**	.13	-.04
6. Descriptive norms						1	-.05	-.08	-.15
7. Self-efficacy beliefs							1	.20**	.11
8. Control on persistence								1	.08
9. Control on dropout									1

** = $p < .01$; * = $p < .05$

Table 3. Logistic regression analysis predicting academic persistence

	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>
Constant	-5.18 (2.74)	.01
Attitude	-.88 (.52)	.42
Injunctive norms	.56 (.31)	1.74
Self-efficacy beliefs	.48 (.35)	1.62
Control on persistence	.05 (.48)	1.05
Control on dropout	-.15 (.14)	.86
Intention	.83 (.38)	2.28*
IAT	2.90 (.59)	18.25***

* = $p < .05$; *** = $p < .001$; R^2 (Cox & Snell) = .26; R^2 (Nagelkerke) = .36; Model $\chi^2(df) = 51.07(7)$ ***

4. Discussion

This research examined whether a spontaneous measure of identification to the academic field, collected with an IAT, would predict persistence over and above more deliberate and comprehensive TPB constructs. In the context of academic persistence, the deliberate approach was extensively used by TPB research and by research associated with a number of other theoretical frameworks, all of which relied on direct self-reports (Roland et al., 2016a). The measure that best illustrates this deliberate approach is students' intention to persist (Braxton, Bray, & Berger, 2000 ; DaDeppo, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013). In contrast, the use of more indirect measures has never been examined in research on academic persistence, although it was examined in research on vocational choice

⁸⁰ That other constructs of TCP do not predict persistence in this model is not surprising since they are supposed to impact persistence through intention. Preliminary analyses showed that when intention is not introduced into the regression, self-efficacy predicts persistence, which is consistent with recent research (Barry & Finney, 2009 ; Vuong, Brown-Welby, & Tracs, 2010 ; Wright, Jenkins-Guarnieri, & Merdock, 2012). Table 1 also shows simple correlations between those constructs, intentions and persistence, which are fully consistent with TPB.

(Arroba, 1977 ; Gati et al., 2010 ; Harren, 1979). A more general goal of this research was to follow a recent invitation to examine the joint contribution of TPB (explicit cognition) and IAT (implicit cognition) measures in predicting social behaviours (Ajzen & Dasgupta, 2015), which to our knowledge has never been done before. We found here that a spontaneous IAT measure of identification to the field (i) predicts persistence, (i) predicts it over and above comprehensive TPB measures, and (iii) predicts, by a large margin, persistence more strongly than TPB measures do, when collected six months ahead of students' actual persistence decisions.

The current findings may be interpreted in different ways. One interpretation is that unconscious determinants of people's behaviour operate independently of their conscious beliefs and deliberate intentions. At first sight, this interpretation is consistent with our finding that the association between the IAT measure and persistence was not mediated by intentions (as IAT and intentions were not associated with each other). We do not subscribe to this latter interpretation. As a matter of fact, recent research shows that constructs measured by the IAT can be formed through fully deliberate learning processes (e.g. Gast & De Houwer, 2012 ; Van Dessel, De Houwer, Gast, & Smith, 2015) and that people are able to consciously introspect their IAT score (Hahn, Judd, Hirsch, & Blair, 2014).

Instead, the current findings may suggest that students' intentions are less stable than their identification to the field. As time goes by, students may experience situations that lead them to revise their beliefs and so update their attitudes, perceived norms, sense of control, and ultimately their intention to persist. This is in line with research showing that temporal distance weakens the intention-to-behaviour association (Conner, Sheeran, Norman, & Armitage, 2000 ; McEachan, Conner, Taylor, & Lawton, 2011 ; Sheeran, Orbell, & Trafimow, 1999).

This second interpretation suggests that the predictive advantage of the IAT lay in the higher stability of the construct it tackled (i.e., identification to the field). For instance, in the first months of their studies, many students are disappointed that they have to attend very general courses (e.g., physiology and statistics) instead of more specialized psychology courses (Neuville, Bourgeois, & Frenay, 2007 ; Roland, Frenay, & Boudrenghien, 2016b⁸¹). Those students may thus revise their intention to persist in a program that does not fulfil their expectations, while still feeling attracted to psychology in general (Roland et al., 2016b). Field-identification may be less sensitive to the latter disappointment and motivate students to persist in their studies. If this interpretation is correct, one may speculate that for students more advanced in their curriculum, the predictive gap between intention and IAT measures decreases (as the courses become more specialized from year to year). One may also predict that, within the first year, the IAT-intention predictive gap decreases over the year, and also that the IAT measure is more stable than the intention measure. Finally, one may predict this IAT-intention predictive gap to be smaller in academic fields where students' expectations about curricula are possibly more realistic (e.g., mathematics, engineering).

⁸¹ The paper associated with this reference is presented in chapter 9 of this doctoral dissertation.

In any case, when it comes to the question of which measure may be favoured for diagnostic purposes, the current analysis clearly supports the field-identification IAT, at least for the student population considered here, one that suffers from massive dropout rates in the first year (Romainville & Michaut, 2012). This conclusion is in line with research showing that the link between intention and persistence is highly variable and typically weak (Bers & Smith, 1991 ; Cabrera et al., 1992 ; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Sandler, 2000).

Note that an interesting question for future research is whether a deliberate field-identification measure may not serve the same purpose, perhaps even using a single-item field identification question. Answering this question would be of paramount interest for academic guidance. All we can conclude at this stage is that a field-identification IAT helps. One possibility is that IAT and deliberate identification measures complement each other. Alternatively, a field-identification IAT may outperform, as this measure is likely to be less contaminated by social demands and introspective effects.

Finally, another interesting finding of the current research is that a precise and deliberate behaviour can be better predicted by an IAT measure than by dozens of precise TPB questions. Two comments are in order here. First, this finding may seem inconsistent with the compatibility principle inherent in the TPB, which states that a specific behaviour is best predicted by a diversity of precise questions. Again, however, it should be noted that TBP measures were probably collected here too early to secure their maximum predictive value. Second, the fact that the IAT measure predicted a behaviour as deliberate as persisting in an academic curriculum may seem problematic for research suggesting double-dissociations in measure and behaviour types (such that deliberate and conscious behaviours would be best predicted by self-reports whereas more automatic behaviours would be best predicted by indirect associative measures as the IAT ; e.g., Friese, Hofmann, & Schmitt, 2009 ; Hofmann et al., 2005). However, numerous studies, along with the present one, have reported findings inconsistent with the dissociative view. For instance, IAT measures have been shown to successfully predict behaviours as deliberate as political votes (Arcuri et al., 2008) or suicide attempts (Nock et al., 2010).

The present results should be interpreted in the light of several limitations, which call for future research. First, this study was conducted only with psychology students. As discussed above, it is important to replicate this study with students from other faculties, and also from other universities. To achieve this, it would be necessary to conduct pilot studies to identify stimuli relevant to each field of study (Greenwald et al, 1998 ; Nosek, Banaji, & Greenwald, 2010). Second, the stimuli used in the IAT tested here focused mostly on clinical psychology. These stimuli stem from the pilot study we had carried out and can therefore be considered as valid. Although the resulting IAT strongly predicted overall academic persistence in psychology, it is possible that some students, who were attracted by other fields of psychology (e.g., work psychology), felt less identified with these stimuli and that for these students the IAT was less predictive of their specific future persistence.

Discussion générale

Discussion générale

Au terme de la présentation des chapitres empiriques, il semble nécessaire de discuter des résultats qui sont ressortis de nos études. Pour ce faire, nous allons revenir sur les résultats les plus marquants qui ont émergé de nos recherches. Nous les discuterons et les mettrons en perspectives les uns avec les autres au travers de questions transversales que nous poserons. Nous nous interrogerons également sur les limites de nos recherches et envisagerons des perspectives possibles de recherche. Enfin, nous proposerons une série d'implications pratiques liées à notre travail. Notons que toutes nos études, sauf une, ont été réalisées auprès d'étudiants en psychologie d'une même université belge (UCL).

1. Rappel du cheminement théorique et discussion des principaux résultats

Après un rappel du cheminement théorique de cette thèse, nous nous interrogerons sur la pertinence d'utiliser différentes approches théoriques pour comprendre un phénomène tel que la persévérance. Nous discuterons également de la complémentarité de ces approches. Nous nous questionnerons ensuite sur l'intérêt d'utiliser des approches méthodologiques diversifiées pour étudier la persévérance. Enfin, la complexité du phénomène de persévérance sera discutée.

1.1 Comprendre la persévérance à l'aide d'approches théoriques complémentaires

Ce travail de thèse trouve son origine dans le constat d'un taux élevé d'abandon en première année à l'université. Dans ce contexte, la persévérance a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs au cours des trente dernières années. Différentes approches théoriques ont ainsi vu le jour pour tenter d'expliquer ce phénomène complexe (Bean & Metzger, 1985 ; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Noël, Wertz, & Eccles, 2010 ; Tinto, 1975, 2006).

Les *approches éducationnelles* ont mis en avant l'environnement et le rôle joué par les autres pour favoriser la persévérance (e.g., intégration académique et sociale). Les *approches motivationnelles* se sont elles principalement intéressées au rôle des facteurs individuels propres à chaque étudiant dans l'explication de son parcours universitaire (e.g., sentiment d'efficacité personnelle, valeur perçue, buts poursuivis). Enfin, des *approches plus intégratives* ont vu le jour et ont proposé de réconcilier les approches motivationnelles et éducationnelles en argumentant qu'elles étaient en fait très complémentaires et qu'ensemble elles permettaient de mieux saisir la complexité du phénomène de persévérance. Notons que de manière transversale, ces trois approches ont reconnu le rôle important des facteurs de background pour comprendre et expliquer la persévérance.

En nous appuyant sur ces approches, la persévérance résulterait donc d'une combinaison de facteurs environnementaux (intégration, soutien...), personnels (SEP, valeur, intention...) et de background (genre, milieu socio-économique et culturel...). Cependant, ces approches bien qu'intéressantes présentent quelques limites et manques comme nous l'avons déjà évoqué plusieurs fois (e.g., approche de la persévérance via des modèles non spécifiques, non prise en compte des normes et des croyances, linéarité des parcours, mesures directes⁸²).

Nous avons donc tenté de nous tourner vers d'autres approches théoriques qui pourraient pallier à certaines de ces limites tout en respectant certains des éléments indispensables mis en évidence dans les trois approches présentées ci-dessus. Notons que notre objectif n'était pas de comparer les approches traditionnellement utilisées pour expliquer la persévérance aux approches proposées dans cette thèse, notamment via des comparaisons de modèles, mais plutôt d'amener une vision nouvelle de la persévérance en nous appuyant sur un modèle ou une approche qui n'est pas incohérent(e)⁸³ avec ce qui a déjà été fait dans la littérature.

Dans ce cadre, nous nous sommes dans un premier temps tournés vers une approche théorique différente, la **théorie du comportement planifié**, qui permettait d'inclure les aspects normatifs qui manquaient selon nous aux approches traditionnelles, qui accordait une place importante aux croyances et qui avait pour objectif d'évaluer un comportement spécifique grâce à des mesures spécifiques. Cette théorie avait déjà servi de base à Bean et Metzner (1985) lors de la construction de leur modèle centré sur l'abandon des étudiants non traditionnels. Ils avaient d'ailleurs eux aussi souligné l'intérêt d'inclure les normes dans l'étude de la persévérance même s'ils avaient peu exploré cette variable dans leurs études. La TCP est constituée d'une série de déterminants qui se rapprochent des variables considérées comme essentielles dans les approches traditionnelles de la persévérance⁸⁴. Un de nos objectifs était donc de voir si un modèle intégratif tel que la TCP, qui a une approche quelque peu différente de ce qui a déjà été fait dans la littérature, pouvait amener une nouvelle compréhension de la persévérance tout en restant cohérent avec les recherches existantes. Nous avons donc testé la pertinence de ce modèle au travers de plusieurs études qui ont interrogé différents aspects de la TCP.

Nous allons revenir plus particulièrement sur les résultats qui amènent un regard neuf sur la persévérance. C'est notamment le cas des résultats obtenus concernant les normes. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le rôle de l'environnement social sur la persévérance n'a jamais été démenti dans la littérature. Cependant, nous avons observé une vision très dichotomique et peu nuancée de l'influence des autres sur le parcours d'un

⁸² Pour plus de détails sur ces limites, nous renvoyons le lecteur à la fin du chapitre 1 de cette thèse.

⁸³ Notamment en termes de variables utilisées pour expliquer la persévérance.

⁸⁴ En effet, l'intention qui est considérée comme un des antécédents les plus proximaux de la persévérance est l'antécédent le plus direct du comportement dans la TCP. En outre, le sentiment d'efficacité personnelle est également présent au sein de ces différentes approches. Les attitudes sont par contre assez inédites même si encore une fois Bean et Metzner les avaient évoquées. De plus, elles partagent de nombreux points communs avec la valeur perçue qui est l'une des variables centrales des approches traditionnelles.

étudiant. Il ressortait l'idée selon laquelle un étudiant soutenu et intégré était un étudiant heureux et sur la route du succès et de la persévérance alors qu'un étudiant exclu et peu soutenu avait plus de difficultés à poursuivre ses objectifs académiques (Cohen, 2004 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Grant, Hamer, & Steptoe, 2009 ; Newman, 2002 ; Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005). Bien que cette manière de voir les choses était pleine de bon sens, nous nous sommes questionnés sur la vision « angélique » que les chercheurs avaient du soutien et de l'intégration, et ce notamment en nous intéressant à la littérature traitant des normes et de la pression sociale. Selon cette littérature, les autres, derrière leur soutien, peuvent induire, volontairement ou non, une forme de pression sociale à mener à bien l'action pour laquelle ils apportent leur soutien. Dans ce cadre, nous pouvons donc aisément imaginer que le soutien n'est plus forcément aussi positif qu'il n'y paraît au premier abord. Cette idée est d'ailleurs ressortie de l'étude qualitative présentée dans le chapitre 9 de cette thèse et qui montrait que le soutien est perçu par certains étudiants comme une pression sociale culpabilisante à continuer ses études. Ainsi, derrière leur soutien et leurs encouragements, les proches des étudiants cachent parfois leurs propres attentes, celles-ci ne cadrant pas toujours avec celles de l'étudiant. Ce soutien perçu comme négatif peut d'ailleurs également être rapproché des travaux sur le soutien conditionnel qui est défini comme le soutien donné par autrui uniquement en contingence de l'atteinte des standards fixés (Harter, 1990). Ainsi, le jeune qui est soutenu conditionnellement ne se sent aimé et encouragé que s'il répond aux attentes des autres. Inversement, un jeune qui bénéficie d'un soutien inconditionnel se sent aimé et encouragé pour ce qu'il est et non pour ce qu'il fait. Le soutien conditionnel amènerait d'ailleurs le jeune à développer une motivation introyectée (Assor, Roth, & Deci, 2004 ; Deci & Ryan, 1995). En outre, un tel soutien semble avoir des conséquences négatives sur le fonctionnement psychologique (faible estime de soi, dépression...) et scolaire du jeune (glorification après un succès, dénigrement et honte après un échec, amotivation, manque d'engagement, mauvaises performances...) (Assor et al., 2004 ; Assor & Tal, 2012 ; Harter, 1990). Les attentes de nos proches et la pression sociale associée peuvent également renvoyer à la notion de normes sociales. Ces normes jouent d'ailleurs un rôle important dans la TCP. Une autre de nos études (chapitre 7) a ainsi montré que les normes injonctives, qui sont définies comme la perception des attentes des référents sociaux les plus importants concernant la réalisation d'un comportement, sont de bons prédicteurs de l'intention de persévérer. De plus, elles semblent importantes pour expliquer le processus de persévérance puisque lorsqu'elles étaient prises en compte, nos données étaient mieux ajustées. Les normes descriptives, qui peuvent être définies comme la perception de ce que les personnes les plus importantes pour un individu ont accompli, ne parviennent par contre pas à prédire l'intention et la persévérance. Plusieurs explications ont émergé pour justifier cette absence de relation. Tout d'abord, l'influence de ce que les autres ont fait est probablement associée à une moins forte pression sociale à réaliser ce comportement que les attentes des autres à notre égard. Ensuite, au cours de cette thèse nous avons pu constater toute la difficulté de mesurer correctement les normes descriptives. Il s'agit notamment d'arriver à mesurer la pression sociale associée à ce que les autres ont fait ou n'ont pas fait. Nous reviendrons davantage sur cet aspect dans le point suivant. Enfin, ce que les autres ont fait n'a peut-être tout

simplement pas d'influence sur les intentions de persévérer des jeunes. Cependant, nous avons voulu aller au-delà de ces limites potentielles afin de tester, via des analyses complémentaires (annexe 4), si cette absence de relation n'était pas simplement liée au fait que nous ne distinguions pas les étudiants qui avaient des profils différents. Nous avons donc distingué deux groupes d'étudiants, les étudiants ayant réussi leur année et ceux ayant échoué. La réussite constitue en effet un facteur clef dans la décision de persévérer ou d'abandonner ses études. De par cette distinction, nos analyses ont révélé que les normes descriptives étaient significativement plus élevées chez les étudiants ayant réussi que chez les autres et qu'elles prédisaient l'intention de persévérer, mais uniquement pour les étudiants qui avaient réussi leur année. Ces résultats permettent donc de nuancer l'idée selon laquelle les normes descriptives ne jouent aucun rôle sur l'intention de persévérer. Ainsi, ce que les autres ont fait en termes de persévérance semble avoir eu un impact sur l'intention de persévérer des étudiants qui ont réussi. Cela peut s'expliquer par la pression sociale associée à ces normes descriptives (qui étaient plus élevées chez les étudiants qui ont réussi) et qui a pu amener ces jeunes à faire plus d'effort pour s'accrocher à leurs études et à s'y engager davantage. Or, l'engagement et les efforts fournis sont reconnus comme étant des déterminants clefs de la réussite académique (Credé, Roch, & Kieszczyńska, 2010 ; Pirot & De Ketele, 2000). Notons que nous avons pris le parti de nous pencher sur la distinction entre les étudiants ayant réussi et les étudiants ayant échoué, mais qu'il existe une série d'autres facteurs, dont certains ont été mis en avant dans le chapitre 9, qui pourrait venir différencier le parcours de ces jeunes. Il nous semble donc important d'en avoir conscience lors de l'interprétation des résultats.

En résumé, nos résultats concernant les normes nous permettent de nuancer l'influence qu'ont les autres sur le parcours d'un jeune. L'impact du soutien et des encouragements n'est, en effet, pas toujours aussi positif qu'attendu. Cohen (2004) avait d'ailleurs déjà défendu l'idée de l'importance de la qualité du soutien, mais sans pour autant aborder la question de la pression sociale. Cette mise en perspective du soutien avec la pression normative permet donc de relativiser son influence sur la persévérance et mérite que l'on le considère avec plus de prudence. En outre, le soutien et les normes peuvent avoir une influence différenciée sur l'intention de persévérer et sur la persévérance en fonction du profil de chaque étudiant. Cela amène donc l'idée, dont nous discuterons plus loin, que les parcours des étudiants sont loin d'être semblables et linéaires et qu'il est important d'éviter de généraliser trop rapidement les résultats obtenus dans les recherches.

L'approche de la persévérance via la théorie du comportement planifié nous a également permis de mettre davantage en lumière le rôle que peuvent jouer les croyances sur l'ensemble du processus de persévérance. En effet, les croyances spécifiquement associées à la persévérance ont été peu prises en compte dans la littérature. Or, elles seraient à l'origine de beaucoup de nos comportements et décisions (Ajzen & Fishbein, 2000 ; Eagly & Chaiken, 1993 ; Schwarzer, 2008 ; Wigfield & Eccles, 2000). Ainsi, nous avons découvert dans l'une de nos études (chapitre 4) qu'une multitude de croyances étaient partagées par les étudiants et qu'elles jouaient un rôle important dans leur parcours et dans la perception de celui-ci. Ces croyances sont de tout type (comportementales,

descriptives, injonctives, de contrôle) et peuvent être colorées positivement ou négativement. Les étudiants accordent à certaines de ces croyances une réelle valeur et les considèrent comme une source d'information fiable. Une de nos études (chapitre 6) a d'ailleurs pu montrer que ces croyances semblaient avoir une réelle influence sur certains déterminants impliqués dans le processus de persévérance. La prise en compte de ces croyances semble donc importante lorsque l'on cherche à comprendre un comportement tel que la persévérance. Nous reviendrons d'ailleurs dans la section consacrée aux implications pratiques sur la manière dont elles pourraient être utilisées afin d'aider les étudiants à vivre au mieux leur parcours d'étudiant. Notons toutefois que si ces croyances jouent un rôle indéniable dans le parcours de l'étudiant, leur opérationnalisation et leur interprétation sont complexes. Nous reviendrons sur cet aspect plus tard dans cette discussion.

Ces premiers résultats permettent déjà de voir sous un nouveau jour et avec une perspective nouvelle le phénomène de persévérance. Cependant, la TCP n'est pas la seule approche théorique que nous avons adoptée dans cette thèse. En effet, même si la TCP permet d'expliquer jusqu'à 61% de la variance de l'intention, ce qui est satisfaisant d'autant plus que les modèles intégratifs traditionnels atteignaient rarement plus de 47% (Bers & Smith, 1991 ; Cabrera et al., 1992 ; Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993 ; Pascarella, Duby, & Iverson, 1983 ; Sandler, 2000), elle n'explique que jusqu'à 21% de la variance de la persévérance. Bien que la faible variance expliquée de la persévérance puisse s'expliquer par l'instabilité du lien entre l'intention et la persévérance dont nous discuterons plus bas, un flou important plane malgré tout autour de ce phénomène et il nous a donc semblé bon de nous questionner sur ce qui permettrait d'élargir notre compréhension de ce phénomène. Nous nous sommes ainsi aperçus que la plupart des modèles utilisés pour évaluer la persévérance ne permettaient pas d'approcher les aspects automatiques, spontanés et non rationnels associés à la décision de persévérer ou d'abandonner ses études. En effet, les mesures traditionnellement utilisées ont tendance à évaluer la manière dont les participants agissent et raisonnent rationnellement. Or, l'être humain ne fonctionne pas toujours de manière rationnelle (e.g., Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009 ; Teige-Mocigemba, Klauer, & Sherman, 2010). Il nous a donc semblé intéressant d'approcher la persévérance via une approche moins rationnelle et qui laisse plus de place aux ressentis et aux fonctionnements spontanés des gens. Dans ce cadre, nous nous sommes tournés vers une des mesures indirectes les plus reconnues, à savoir l'**implicit Association Test (IAT)** (pour plus d'information, nous renvoyons le lecteur au chapitre 3 de cette thèse). Cette mesure, issue des recherches sur la cognition sociale, tend à capturer les processus cognitifs automatiques. Elle a pour objectif d'évaluer les jugements spontanés et holistiques des participants. Nous reviendrons plus en détail sur cette mesure particulière qu'est l'IAT dans le point suivant. Dans l'étude présentée dans le chapitre 10 de cette thèse, nous avons ainsi voulu voir si ajouter ce genre de mesure indirecte à la TCP permettait d'améliorer l'explication de la persévérance. Cette approche nous a en effet permis d'augmenter la variance expliquée de la persévérance ($R^2 = .36$). Ainsi, une approche plus axée sur les ressentis profonds des jeunes semble nécessaire pour comprendre davantage ce qui les pousse à abandonner ou à persévérer.

Ces quelques résultats démontrent l'intérêt d'adopter des approches complémentaires pour comprendre et expliquer la complexité des phénomènes étudiés dans nos recherches. Nous constatons ainsi encore une fois que diversifier nos approches théoriques semble indispensable si nous voulons être capables de comprendre un phénomène dans toute sa complexité. Il existe d'ailleurs, comme nous l'avons montré dans le chapitre 1 de cette thèse, un nombre important de modèles théoriques qui ont fait leurs preuves pour expliquer la persévérance. La TCP est constituée d'une série d'éléments présents dans ces autres approches théoriques. Cependant, la TCP n'est pas une théorie holistique et certains aspects intéressants des théories traditionnelles auraient mérité d'être également pris en compte pour avoir une vision plus large et contrastée de la persévérance. C'est notamment le cas des buts, du type d'attribution, des besoins, de l'intégration sociale... qui s'ils avaient également été pris en compte aurait probablement permis d'obtenir une meilleure variance expliquée de la persévérance. Cependant, une intégration aussi complexe se ferait au détriment de la force théorique de chacun des modèles. En outre, d'autres approches théoriques devraient encore être explorées afin d'élargir nos connaissances sur ce phénomène.

Cependant, pour enrichir encore davantage notre compréhension de la persévérance, il est possible d'aller au-delà de la diversification des approches théoriques et de diversifier également les approches méthodologiques que nous utilisons. En effet, cela pourrait permettre de dépasser certaines des limites que nous n'avons pas encore pu dépasser en nous appuyant sur la TCP et sur l'IAT (e.g., vision linéaire de la persévérance). Ainsi, la variété des approches théoriques va pouvoir être croisée avec la variété des approches méthodologiques ce qui permettra de dépeindre encore plus largement le phénomène de persévérance comme nous allons l'expliquer ci-dessous.

1.2 Comprendre la persévérance à l'aide d'approches méthodologiques diversifiées

Pour comprendre en profondeur un phénomène, il existe une diversité d'approches méthodologiques qui, même si elles semblent opposées, apparaissent in fine comme étant complémentaires. La méthodologie touche à plusieurs aspects (opérationnalisation et conceptualisation, analyses...). Nous allons d'abord nous arrêter sur la question de la conceptualisation et de l'opérationnalisation de la persévérance et de ses déterminants. Il existe en effet plusieurs façons d'envisager un même concept et il est donc nécessaire de pouvoir se positionner par rapport à cela. Nous aborderons également les problèmes méthodologiques liés à l'opérationnalisation. Nous discuterons ensuite de la question des analyses et reviendrons sur la complémentarité des différentes approches d'analyses.

1.2.1 Conceptualisation et opérationnalisation

La manière de mesurer la persévérance et ses déterminants, et de manière plus large les concepts en psychologie, pose une série de questions. En effet, comme le rappellent Laveault et Grégoire (2014), le processus de construction d'un test est complexe et laborieux et nécessite une rigueur et une remise en question permanente. Dans le cadre de

cette thèse, nous nous sommes interrogés sur la construction de concepts tels que la persévérance, mais également de concepts associés plus directement à la TCP. Nous allons donc y revenir et mettre en évidence comment nos recherches ont contribué à répondre à certaines des interrogations soulevées tout au long de cette thèse.

Nous nous sommes questionnés au début de cette thèse sur le concept de persévérance. Comme nous l'avions expliqué, il existe un décalage assez marqué entre la définition de la persévérance, qui assimile ce phénomène à un processus complexe qui prend part durant toute l'année académique et dont résultent une série d'indicateurs d'engagement (Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013), et son opérationnalisation qui se limite souvent à une mesure à un moment donné de l'année (e.g., Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015). Ainsi, la complexité du processus de persévérance est souvent occultée par l'évaluation de la persévérance via une mesure unique (Houme, 2009 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). Cette manière de faire reflète la difficulté d'opérationnaliser des phénomènes complexes en identifiant des indicateurs pertinents. Cela traduit aussi les contraintes liées à la recherche (e.g., difficulté à réaliser plusieurs temps de mesure), mais également les contraintes liées à certains cadres théoriques qui ne sont pas propices à l'étude de processus complexes comprenant plusieurs indicateurs du concept cible⁸⁵. Face à ces contraintes, nous avons, dans le cadre de cette thèse, principalement utilisé une mesure unique, la réinscription de l'étudiant dans les mêmes études, pour représenter la persévérance. Cet indicateur est, selon nous, celui qui est le plus à même d'approcher le phénomène complexe qu'est la persévérance puisqu'il représente l'aboutissement de ce que l'étudiant a mis ou non en place pendant l'année pour persévérer. Cependant, de manière complémentaire, nous avons aussi voulu approcher la persévérance sous un autre angle et avec davantage de complexité. Dans le cadre d'analyses complémentaires (Annexe 2), nous nous sommes ainsi tournés vers les mesures d'engagement comportemental souvent évoquées dans la littérature comme représentant des indicateurs de la persévérance. Ces analyses complémentaires avaient pour objectif de tester la pertinence d'utiliser ces mesures d'engagement comportemental pour prédire la persévérance. Parmi les mesures d'engagement comportemental ressorties de la littérature, nous retrouvons la participation aux cours, la participation aux travaux pratiques, le travail réalisé pendant la semaine et le travail réalisé le week-end (Neuville et al., 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013). Les analyses complémentaires réalisées nous ont amenés à la conclusion que seule la participation aux cours avait une incidence sur la réinscription l'année suivante. Nous pouvons donc considérer qu'il s'agit d'un bon indicateur de la persévérance finale de l'étudiant. Nos résultats montrent également que prendre en compte cet indicateur permet d'améliorer l'adéquation de nos données au modèle que nous avons testé. Le phénomène de persévérance semble donc mieux compris lorsque nous prenons en compte la réinscription de l'étudiant, mais également sa participation aux cours. Dans les recherches que nous avons présentées dans les différents chapitres de cette thèse, nous avons négligé cette variable supplémentaire. Avec un cadre théorique tel que la TCP, les chercheurs sont censés

⁸⁵ C'est notamment le cas de la TCP qui ne tolère l'étude que d'un comportement unique et spécifique.

se focaliser sur un seul comportement à la fois. Nous avons opté pour la réinscription. Il serait toutefois intéressant de tester à nouveau ce modèle en considérant la participation aux cours et en adaptant les échelles de mesure à ce comportement spécifique. Notons toutefois qu'il existe probablement d'autres indicateurs de la persévérance. Il serait donc intéressant de continuer les recherches afin de pouvoir les identifier plus clairement. Une étude qualitative exploratoire pourrait permettre de mettre en évidence ce que les étudiants identifient comme étant des indicateurs de leur persévérance. Dans la lignée de ce qui a été dit plus haut, ces indicateurs de la persévérance pourraient être de type comportemental, mais également cognitif. Il serait en effet intéressant de nous atteler à la construction de mesures plus diversifiées.

Comme nous en avons discuté tout au long de cette thèse, la mesure de la persévérance n'est pas la seule à nous avoir posé question. En effet, nous avons remis en question une série de mesures associées à la TCP⁸⁶ (e.g., les normes descriptives, les croyances). La plupart des mesures remises en cause étaient associées à des concepts dont la conceptualisation posait problème. Cela nous ramène donc à l'idée selon laquelle il est nécessaire d'avoir une conceptualisation claire si l'on veut pouvoir opérationnaliser un concept de manière fiable. À titre d'exemple, la définition des croyances proposée dans la TCP ne permet pas de se représenter explicitement comment les mesurer. En outre, nous avons souligné qu'il existait un flou conceptuel entre les normes et les croyances⁸⁷, mais également un manque de cohérence entre la manière de définir et donc de mesurer le contrôle comportemental perçu et les croyances de contrôle. De ce fait, les mesures préconisées pour évaluer ces concepts ne nous semblaient pas toujours adéquates bien qu'elles soient largement utilisées au sein de la littérature. De plus, la conceptualisation même lorsqu'elle semble aboutie, n'est pas toujours respectée lors de l'opérationnalisation. C'est ce que nous avons notamment observé concernant la mesure des normes descriptives. En effet, les normes descriptives sont définies comme étant associées à une forme de pression sociale. Or, dans les recommandations d'opérationnalisation de ce concept, la pression sociale n'est pas prise en compte. En outre, la manière dont Fishbein et Ajzen proposent de formuler les items des normes descriptives sous-entend que l'entourage du participant a fait des études (supérieures ou universitaires ; cf. principe de compatibilité), ce

⁸⁶ Pour un rappel de ces limites, nous renvoyons le lecteur au chapitre 2 de cette thèse.

⁸⁷ Pour rappel, selon la TCP, les normes injonctives représentent la perception qu'a un individu, de ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire alors que les croyances injonctives représentent les croyances concernant la probabilité subjective qu'un référent spécifique prescrive ou proscrive l'accomplissement d'un comportement. Les croyances injonctives sont donc fort similaires aux normes injonctives, mis à part qu'elles incluent des référents spécifiques plutôt que généraux (Fishbein & Ajzen, 2010). Au niveau de la mesure proposée par les auteurs, le recouvrement entre les deux concepts reste aussi assez important. Les normes injonctives sont mesurées via des items de type : « Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études » alors que les croyances injonctives sont mesurées via des items de type « Mon père pense que je devrais persévérer même si je rencontre des difficultés » et « Je tiens à faire ce que mon père pense que je devrais faire ». Les items censés mesurer les croyances ne sont clairement pas à un niveau beaucoup plus méta que les items évaluant les normes. Seule la question relative à la motivation à se conformer à ce que les autres attendent donne une information supplémentaire et plus méta. Le même constat peut être dressé pour les normes descriptives et les croyances descriptives.

qui n'est pas toujours le cas. De ce fait, certains participants ont dû ressentir des difficultés à répondre à ces questions⁸⁸. Toujours concernant les normes, les items sont censés faire référence à l'entourage général de la personne interrogée. Cependant, être interrogé sur la persévérance de son entourage général peut s'avérer difficile tant la diversité des profils d'un entourage peut être importante. À titre d'exemple, il existe déjà parfois des différences entre le père et la mère d'un étudiant en ce qui concerne leurs attentes (normes injonctives), mais également leur parcours académique (normes descriptives). Cependant, construire les items de normes autour de deux ou trois référents spécifiques peut également poser une série de questions. Quels référents cibler ? Sont-ils importants pour tous les participants ?... Dans le cadre de la plupart de nos études, nous avons décidé de nous focaliser sur les figures parentales qui sont connues pour être les plus influentes en matière de persévérance (Coslin, 2013). Cependant, il est possible que plusieurs des participants n'aient pas de contact avec l'une de ces figures parentales. En outre, d'autres personnes constituent peut-être des référents normatifs plus importants pour certains jeunes. Cette question de la construction des items des normes soulève donc encore une série d'interrogations sur lesquelles il serait intéressant de se pencher dans de prochaines études. Au-delà de l'opérationnalisation des normes, certaines mesures telles que la mesure d'intention pose également une série de questions. En effet, l'intention telle qu'elle est opérationnalisée dans la TCP⁸⁹ permet-elle vraiment de mesurer la force de l'intention ? En effet, la formulation que nous avons utilisée pourrait laisser penser que nous mesurons une croyance conditionnelle plutôt que la force de l'intention. Ces différentes limites posent donc la question de la validité des mesures. Il nous semble ainsi nécessaire de s'atteler à la validation des outils de mesures que l'on utilise. Cette validation ne signifie pas que l'outil sera irréprochable, mais cela permettra de donner aux mesures une certaine crédibilité. Notons également qu'une mesure conceptuellement et opérationnellement parfaite ne garantit pas qu'elle sera facilement interprétable et donc utile en termes d'implications pratiques. C'est notamment le cas des croyances qui, une fois qu'elles ont été identifiées, servent de base à l'élaboration de mesures construites autour de plusieurs composantes complexes (ici, l'expectancy-value) et dont l'interprétation n'est pas aisée. Ainsi, ce genre de construction bien que théoriquement pertinente rend toute interprétation difficile. Le chapitre 6 de cette thèse a d'ailleurs permis de montrer à quel point cette complexité entravait le pouvoir explicatif des croyances ; croyances qui s'avèrent par ailleurs intéressantes pour mieux comprendre la persévérance⁹⁰. Cela pose donc la question de l'intérêt d'élaborer de telles mesures. Cela rappelle également l'importance du principe de parcimonie lors de l'élaboration de nos mesures. Trop de complexité rend toute exploitation

⁸⁸ Notons que dans nos études, nous n'avons pas spécifié dans nos items de quel niveau d'études nous parlions (primaire, secondaire, supérieure, universitaire). De ce fait, nous pouvons imaginer que la plupart des participants ont pu sans trop de difficultés répondre aux questions en se référant spécifiquement au niveau d'études atteint par les membres de leur entourage.

⁸⁹ Exemple d'item : « Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je laisserai tomber ces études ».

⁹⁰ Notons toutefois que l'identification des croyances telle qu'elle est proposée par Fishbein et Ajzen même si elle présente des limites a le mérite de mettre en avant le ressenti et le vécu des étudiants face à leur première année à l'université. Ces informations s'avèrent donc utiles et intéressantes et pourraient quoi qu'il en soit être exploitées afin d'améliorer leur vécu en tant qu'étudiant.

des données extrêmement compliquée. Or, la lecture et la compréhension des données représentent le cœur du travail d'un chercheur. C'est en effet la capacité de donner un sens aux données et de les interpréter qui fournit un véritable sens à la recherche (Albarello, 2012). Les difficultés rapportées ci-dessus nous rappellent donc qu'il est indispensable de garder un regard critique face aux différentes mesures que l'on utilise.

Enfin, lorsque l'on aborde les mesures de la TCP, il est impossible de ne pas s'arrêter sur le principe sous-jacent à la construction de ces mesures : le principe de compatibilité. La TCP est en effet construite autour du principe selon lequel les différentes mesures doivent être tout à fait compatibles entre elles en termes de temps, de contexte, d'action et de cible. Bien que théoriquement pertinent, ce principe semble néanmoins parfois difficile à appliquer et rend certains items difficilement compréhensibles en les déconnectant de la réalité. Prenons l'exemple de la persévérance. Le comportement qui sera mesuré est la réinscription en fin d'année puisqu'il s'agit d'un des indicateurs les plus objectifs de la persévérance effective. Cela signifie que les items d'attitudes, de normes, de perception de contrôle... doivent être construits autour de cette réinscription. Cependant, demander aux étudiants s'ils se sentent capables de se réinscrire en fin d'année (mesure de la perception de contrôle) nous semble peu clair et éloigné du sens réel que nous voudrions donner à ces items. Nous voulons en effet savoir si les étudiants se sentent capables de continuer leurs études et pas s'ils se sentent capables de remplir la formalité administrative qu'est la réinscription. Selon nous, changer la terminologie « se réinscrire en fin d'année » par « continuer ses études » permettrait plus de clarté tout en restant conceptuellement proche de l'idée de réinscription. Un autre exemple concerne les normes descriptives. En respectant scrupuleusement le principe de compatibilité, les normes descriptives sont difficilement utilisables puisque les items sous-entendraient (1) que les proches de chaque étudiant ont fait/commencé des études universitaires (2) dans le même domaine que lui. Avec ce genre d'items, nous forcerions donc les étudiants à répondre à des questions auxquelles ils ne sont pas capables de répondre. Pour mettre à l'épreuve ce principe de compatibilité, nous avons dans une de nos études (chapitre 10) créé des mesures extrêmement compatibles entre elles contrairement à nos autres recherches où nous avons adopté plus de souplesse. Nous observons que cette recherche est la seule où les attitudes, le CP, le CA et les normes injonctives ne parviennent pas à prédire significativement l'intention. En outre, les normes descriptives ont dû être retirées de l'étude à cause des raisons invoquées ci-dessus. Nous ne pouvons toutefois pas attribuer nos résultats uniquement aux mesures. Cependant, cela nous donne une indication sur les effets peut-être négatifs de mesures si rigides. Il serait donc nécessaire de réaliser une étude qui utilise simultanément les deux types de mesures afin de pouvoir clarifier l'intérêt de ce principe appliqué de manière aussi rigide. Ces résultats posent donc également la question plus générale de savoir jusqu'à quel point la théorie peut s'appliquer à la pratique. En effet, tout comme la construction complexe des croyances, le principe de compatibilité semble théoriquement attrayant et pertinent, mais pratiquement peu applicable. Si l'objectif du chercheur n'est pas purement théorique et est d'éclairer la pratique, il est alors important de s'interroger sur la compatibilité entre la théorie et la pratique avant de mettre en place une quelconque recherche.

Enfin, au-delà de la question de la mesure de la persévérance et des mesures de la TCP, ce travail de thèse nous a mené à nous interroger plus globalement sur le type de mesure que nous utilisons et sur ce que cela implique. Les mesures généralement utilisées sont des mesures autorapportées. De ce fait, cela suppose que les participants sont capables d'introspection pour y répondre et ont envie de se dévoiler sincèrement en répondant à ces questions. Or, nous avons montré dans les chapitres précédents de cette thèse que ce n'est pas toujours le cas. Nous n'approchons généralement que ce que les personnes veulent bien et peuvent nous dire. Partant de ce constat, nous nous sommes tournés vers des travaux issus de la psychologie sociale pour enrichir notre approche. En effet, une série de chercheurs a tenté de créer des mesures qui permettent d'identifier les aspects les plus spontanés du fonctionnement des individus grâce à des mesures indirectes. Dans le cadre de cette thèse, nous avons donc testé si l'utilisation d'une mesure indirecte, l'IAT, permettait de mieux comprendre le phénomène de persévérance. Cette mesure est basée sur les temps de réaction des participants et a pour objectif d'identifier les jugements plus spontanés et holistiques d'un individu (pour plus d'information, nous renvoyons le lecteur au chapitre 3 de cette thèse). Dans le cadre de notre étude, nous voulions voir si les étudiants s'identifiaient ou non au domaine de la psychologie et si ce degré d'association entre eux et la psychologie (score IAT) prédisait leur persévérance. Nous nous sommes ainsi aperçus que c'était le cas. En effet, en plus de prédire significativement la persévérance, l'IAT prédit la persévérance au-delà des effets des variables classiques (attitudes, normes, SEP, intention). En outre, l'intention qui est l'un des prédicteurs les plus importants de la persévérance a un pouvoir prédictif moins important que l'IAT. Ces résultats sont très intéressants puisqu'ils permettent de remettre en perspective la compréhension du processus de maintien dans les études. Rester inscrit dans ses études ne serait donc pas uniquement un choix rationnel et mûrement réfléchi, mais dépendrait aussi d'aspects plus holistiques. La sensation d'être à sa place et d'être en adéquation avec le domaine d'étude choisi pourrait suffire à motiver le choix d'un étudiant de continuer ses études indépendamment d'aspects plus rationnels. Il serait intéressant dans les études à venir d'évaluer le pendant rationnel de l'IAT, à savoir une mesure directe d'identification au domaine d'étude, afin d'identifier le poids relatif qu'ils ont l'un par rapport à l'autre. En effet, nous n'avons pas ces données dans notre étude et nos mesures directes et indirectes n'ont donc pas pu être alignées. Enfin, n'oublions pas que ces mesures indirectes, même si elles ont le mérite de questionner l'influence et le poids relatif des mesures rationnelles, présentent une série de limites interprétatives comme nous en avons parlé dans le chapitre 3⁹¹. Enfin, notons également que les mesures de la TCP telle que nous les avons opérationnalisées dans cette étude (cf. principe de compatibilité) ont un pouvoir prédictif particulièrement faible ce qui a peut-être rendu plus importante l'émergence d'un effet de l'IAT. Il est donc important d'interpréter ces résultats avec précaution.

⁹¹ Notons toutefois que certaines de ces limites peuvent être dépassées en respectant certains conseils proposés par les chercheurs. En outre, ces limites et les théories alternatives qui leur sont associées n'ont été que peu examinées dans la littérature et mériteraient donc davantage d'investigation (De Houwer, Teigemocigemba, Spruyt, & Moors, 2009).

Pour conclure cette partie, il nous semble important de souligner qu'il est nécessaire d'être conscient que le simple fait de répondre à des questions a pu, pour certains participants, avoir un impact sur leur manière d'envisager leurs études et leur persévérance et donc sur leur persévérance effective. Cela souligne donc encore l'intérêt de l'utilisation de mesures indirectes. Les questions directes ont, en effet, peut-être amené certains participants à réfléchir à propos de leur positionnement par rapport à leurs études, à leurs réelles intentions, à l'influence de leurs proches dans leur choix et leur maintien aux études, à leurs croyances... De plus, dans une de nos études (chapitre 6), les participants ont dû se positionner par rapport à des croyances qu'ils n'avaient peut-être pas avant de passer le questionnaire. Nous avons donc rendu saillantes des croyances qui ne l'étaient pas forcément et qui n'avaient donc pas d'impact dans la vie de ces individus. En outre, il est également nécessaire d'être conscient que les états affectifs et l'humeur peuvent également influencer la manière de répondre à certaines questions de la part des participants. Cela va donc avoir des répercussions sur leurs réponses (Cooke & French, 2011). Il est donc nécessaire de garder ces éléments à l'esprit lors de l'interprétation des résultats.

1.2.2 Méthode d'analyses

Au-delà de l'utilisation de telle ou telle mesure pour percevoir la complexité du phénomène de persévérance, le type d'analyse utilisée va également avoir une influence sur la possibilité de dépeindre largement ou pas ce que représente la persévérance. Dans la littérature, des approches quantitatives et qualitatives coexistent. Dans le cadre de cette thèse, nous avons tenté de concilier les deux afin de pouvoir bénéficier des apports de chacune et de pouvoir dépasser leurs limites respectives grâce à leur complémentarité. Elles permettent en effet d'atteindre des objectifs différents et dépeignent la complexité d'un phénomène de manière complémentaire.

L'approche quantitative a, par définition, pour objectif de tester des théories objectivées en examinant les relations entre les variables. Ces variables sont mesurées de sorte que les données puissent être analysées par le biais de procédures statistiques (Creswell, 2014). Dans le cadre de cette thèse, nous avons souvent eu recours à ce type d'approche afin de mettre à l'épreuve des faits les modèles théoriques centraux de cette thèse. Nous avons ainsi pu prouver la pertinence d'utiliser la TCP pour comprendre et expliquer la persévérance. Nous avons également pu identifier l'intérêt de l'apport d'une mesure indirecte telle que l'IAT. Plus précisément l'influence de certaines variables a pu être confirmée alors que celle d'autres variables a été infirmée. Cette approche permet donc de voir si la manière dont les chercheurs ont théorisé la réalité cadre avec celle-ci. En outre, ce genre d'approche nous a permis de récolter des informations sur de larges échantillons allant parfois jusqu'à plus de 800 personnes. Nous avons ainsi pu enrichir nos données grâce à des personnes venant d'horizons variés et ayant des caractéristiques personnelles différentes. Cependant, malgré la diversité des participants à ce genre de recherche, ce type d'approche cherche à identifier la régularité dans le comportement des gens et à voir comment la plupart des individus fonctionnent (Deslauriers, 1991). Les résultats de ces recherches s'appuient donc sur le fonctionnement moyen des gens et ne permettent pas d'avoir une vision réellement différenciée d'un même phénomène, même si certaines analyses le permettent

partiellement. C'est notamment le cas des analyses multigroupes que nous avons utilisées dans le chapitre 8 et qui distinguent le parcours des individus en fonction d'une caractéristique jugée pertinente par le chercheur (e.g., le genre, les résultats scolaires, le diplôme obtenu). Ainsi, la différenciation et l'apport de nuances sont possibles même si elles ne sont pas toujours aisées dans une approche quantitative. Néanmoins, cette approche de par sa nature simplifie la réalité afin de pouvoir mieux la comprendre.

Les limites de surgénéralisation et de simplification de la réalité peuvent être en partie contrées par l'approche « dite » qualitative. L'approche qualitative est une approche qui a pour objectif d'explorer et de comprendre le sens que chaque personne donne à ses actions, aux phénomènes sociaux qui l'entourent... (Creswell, 2014 ; Deslauriers, 1991). Il s'agit d'une approche qui vise à identifier les irrégularités et les différences interindividuelles (Deslauriers, 1991). En effet, selon cette approche, chaque personne vit et interprète une situation d'une manière qui lui est propre (Goldenberg, 1987). Il est donc nécessaire de ne pas passer à côté de cette diversité qui se perd parfois dans les approches quantitatives. La recherche qualitative implique de faire émerger des questions, des idées, et des processus auxquels le chercheur va essayer de donner un sens. Dans le cadre de cette thèse, nous avons eu recours à ce genre d'approche afin de faire émerger les croyances des étudiants concernant la persévérance. Cela nous a permis de nous ouvrir à leurs propres perceptions des choses sans y mêler nos a priori de chercheur. Cette démarche est d'ailleurs vivement recommandée par Fishbein et Ajzen (2010) qui incitent les chercheurs qui s'intéressent au rôle des croyances issues de la TCP à les identifier par le biais d'une approche qualitative exploratoire avant d'en étudier l'impact sur d'autres variables de leur modèle. Nous avons également eu recours à une approche qualitative afin de mieux comprendre et cerner le processus de persévérance. En effet, comme nous l'avons souligné plus haut, les modèles théoriques traditionnellement utilisés pour expliquer la persévérance tels qu'ils existent et sont testés ne permettent pas de comprendre les phénomènes dans leur temporalité. Ils ne permettent donc pas de cerner le processus qui sous-tend un phénomène. Cette approche nous a permis de faire ressortir l'importance des caractéristiques individuelles de l'étudiant, des événements qu'il a vécus et des interactions entre ces différents éléments dans le décours d'une année académique. Nous avons ainsi pu approcher avec plus de finesse et de nuances la persévérance et saisir la diversité et la richesse qui se cachent derrière un tel phénomène. À titre d'exemple, et comme nous en avons déjà parlé plus haut, nous avons mis en évidence que contrairement à ce qui ressort de la littérature traditionnelle, le soutien social n'était pas toujours aussi positif qu'espéré, notamment à cause de la pression sociale qu'il génère. Cela nous a également permis de dépeindre une vision plus processuelle et moins figée de la persévérance, qui cadre donc mieux avec la définition qui en est communément admise. En outre, comme expliqué précédemment, les éléments qui sont ressortis de nos analyses qualitatives tendent à confirmer la complémentarité entre les théories classiquement utilisées pour expliquer la persévérance et la TCP. En effet, l'étude présentée dans le chapitre 9 a permis de faire ressortir des déterminants présents dans les théories classiques sur la persévérance (intégration sociale, soutien, intérêt, SEP), mais également d'autres éléments présents dans la TCP (normes et SEP). Ainsi, les théories classiques tout comme la TCP ne se suffisent pas à elles seules pour expliquer la

persévérance. À titre d'exemple, l'intégration sociale fait partie des variables que l'on ne retrouve pas dans la TCP et qui semble pourtant jouer un rôle fondamental dans le processus de persévérance, et ce principalement lors des premières semaines à l'université (Astin, 1993 ; Hurtado et al., 1996 ; Tinto, 2006 ; Upcraft & Gardner, 1989). Les résultats issus du chapitre 9 tendent même à montrer qu'une bonne intégration sociale permet de compenser un manque d'intérêt pour le programme de cours. Or, sans cette approche qualitative, nous aurions probablement délaissé ce facteur pourtant essentiel à la persévérance. Il semble donc nécessaire de se nourrir de ces différentes perspectives théoriques et méthodologiques pour appréhender un phénomène de manière complète et complexe. Cependant, tout comme l'approche quantitative, l'approche qualitative présente certaines limites qui nous renvoient à l'utilité de l'approche quantitative. En effet, étant donné la complexité et l'infinité des données récoltées via ce genre d'approche, il est parfois compliqué pour le chercheur d'interpréter cette quantité d'informations complexes. En outre, à cause de la complexité du traitement des données, les échantillons de ces recherches sont souvent assez petits et ne permettent donc pas toujours d'avoir une vision représentative des personnes touchées par le phénomène étudié.

Quoi qu'il en soit, cet aperçu des approches qualitatives et quantitatives nous renvoie à l'utilité de combiner ces deux types d'approches. C'est notamment ce qui est préconisé dans les approches mixtes (Creswell, 2014). En effet, les limites de l'une sont comblées par l'autre et inversement. En outre, ces approches bien que différentes se recoupent sur certains aspects et sont moins rigides et opposées que ce que certains le laissent entendre. Selon Creswell (2014), elles représentent en fait les différentes parties d'un même continuum. Cet aller-retour entre approches semble donc indispensable et permet d'ailleurs aussi de dépasser le problème de linéarité des parcours dont nous avons parlé plus haut et permet d'avoir une vision dynamique et différenciée des phénomènes étudiés.

1.3 La persévérance, un phénomène complexe ?

Nous avons montré via les études réalisées au cours de cette thèse que la persévérance était un phénomène complexe. Nous nous en sommes déjà aperçus grâce aux différentes approches théoriques et empiriques utilisées. Dans ce point, nous aborderons d'autres aspects qui font la complexité de ce phénomène. Cette complexité est notamment également due à l'intrication des liens qui s'observent entre les différents déterminants impliqués dans le processus de persévérance, aux différences interindividuelles et aux événements de vie qui surgissent pendant l'année. Nous nous arrêterons plus spécifiquement sur la complexité du lien entre certaines variables incluses dans ce processus. Ainsi, la complexité de la relation entre intention et persévérance sera abordée. Nous nous arrêterons ensuite sur le lien complexe observé entre les facteurs de background et la persévérance. Enfin, la relation entre la persévérance et la réussite sera évoquée. Pour terminer, nous discuterons du fait que le phénomène de persévérance ne touche pas uniquement les étudiants en première année à l'université, ce qui le rend d'autant plus complexe.

Tout d'abord, plusieurs des études que nous avons réalisées et particulièrement celles présentées dans les chapitres 8 et 9 de cette thèse nous ont permis de réaliser que la persévérance n'était pas un phénomène linéaire comme le laissent penser certains modèles théoriques, mais était jalonnée d'interactions entre les différents déterminants de la persévérance, était ponctuée d'événements académiques et personnels et était influencée par les caractéristiques individuelles de chaque étudiant. Ainsi, la persévérance ne peut pas être considérée comme un processus par lequel les étudiants passent de manière identique. Il s'agit plutôt d'un processus complexe que chaque étudiant traverse différemment en fonction de son vécu et de ses propres caractéristiques. Cela remet donc en question la construction souvent rigide de beaucoup de modèles théoriques conçus pour expliquer la persévérance. En effet, les boucles de rétroactions, la dimension temporelle et les différences interindividuelles sont rarement prises en compte de manière combinée. Or, comme nous avons pu le montrer dans les chapitres 8 et 9, cela permet d'amener plus de nuances à nos résultats. Nous sommes néanmoins conscients qu'une modélisation trop complexe d'un phénomène tel que la persévérance rendrait toute interprétation des résultats compliquée. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, trop de complexité empêche de donner du sens aux données récoltées, aux phénomènes observés... De plus, les modèles théoriques tels qu'ils existent aujourd'hui présentent beaucoup d'intérêt et permettent d'avoir une vision globale de la réalité même s'ils manquent parfois un peu de finesse.

En outre, les relations entre certaines variables clefs impliquées dans le phénomène de persévérance sont encore floues bien qu'elles soient fréquemment utilisées dans la littérature. Cela laisse donc transparaître une complexité sous-jacente. C'est notamment le cas de la relation entre l'intention et la persévérance. Un grand pan de la littérature sur la persévérance affirme que l'intention de persévérer est un des déterminants les plus importants de la persévérance (Bean & Metzner, 1985 ; Bers & Smith, 1991 ; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995 ; Cabrera et al., 1992, 1993 ; Koslowsky, 1993 ; Pascarella et al., 1983 ; Torres & Solberg, 2001 ; Voorhees, 1987). Cependant, le lien entre intention et persévérance est très variable et est parfois assez faible (Bers & Smith, 1991 ; Cabrera et al., 1992, 1993 ; Pascarella et al., 1983 ; Sandler, 2000). Nous nous sommes donc interrogés, dans le chapitre 5 de cette thèse, sur l'utilité de l'intention pour prédire la persévérance. Nos résultats confirment le rôle important que joue l'intention sur la persévérance. Cependant, il semble qu'il ne suffit pas toujours de vouloir persévérer pour persévérer. La relation entre intention et persévérance est bien plus complexe que cela. Fishbein et Ajzen (2010) expliquent cette relation complexe par quatre raisons. Tout d'abord, l'intention prédit bien le comportement pourvu qu'elle soit stable. Cependant, plus le temps entre la mesure de l'intention et l'évaluation du comportement est long, plus il est possible que l'intention ait changé suite à la survenue d'événements divers. Deuxièmement, les participants ne sont pas toujours engagés dans une réelle tâche de prise de décision quand ils complètent le questionnaire et indiquent leurs intentions. Certains ont sans doute déjà l'intention de réaliser le comportement sur lequel ils sont interrogés avant de répondre aux questions alors que pour d'autres ce n'était pas le cas. Ainsi, le lien entre les intentions de ces participants et leurs comportements effectifs risque d'être plus faible que celui des

participants ayant eu ces intentions avant même la participation à l'étude. Troisièmement, la relation entre l'intention et le comportement dépend de la mesure dans laquelle la réalisation du comportement est sous contrôle volontaire de la personne. En effet, la réalisation d'un comportement peut être menacée par des facteurs sur lesquels l'individu n'a pas de contrôle. Enfin, il est également important de signaler que les intentions exprimées dans un questionnaire peuvent différer des intentions que la personne aura en situation réelle. De ce fait, les intentions mesurées peuvent être de mauvais prédicteurs comportementaux.

Au-delà de ces explications déjà plusieurs fois proposées dans la littérature, notre étude sur les mesures indirectes proposées dans le chapitre 10 nous a permis de comprendre que l'intention et son côté très rationnel n'était pas suffisante pour expliquer la persévérance et qu'il était parfois nécessaire de prendre en compte des mesures plus holistiques et spontanées. Cependant, comme nous l'avons expliqué plus haut, il reste encore une large part explicative à élucider pour comprendre davantage la relation entre intention et persévérance. Une explication supplémentaire potentielle pourrait résider dans la théorie des buts de Carver et Scheier (1998). En effet, les buts qui sous-tendent l'intention de continuer ses études diffèrent d'un étudiant à l'autre et la nature de ces buts pourrait, selon nous, modérer la relation entre l'intention de persévérer et la persévérance effective. Dans la littérature, on distingue les buts opératoires (« do » goals) des buts identitaires (« be » goals). Plus précisément, le modèle hiérarchique des buts de Carver et Scheier (1998) a montré que les buts définis en termes d'« être » (les « be » goals) sont des buts relatifs au fait d'être un certain type de personne et s'appliquent généralement à long terme alors que les buts définis en termes de « faire » (les « do » goals) sont des buts relatifs au fait d'accomplir un certain type d'action et s'appliquent généralement à court terme. Au sein du modèle hiérarchique des buts, ces deux types de buts se traduisent par une différence de niveau d'abstraction. Les buts identitaires se situent à un niveau élevé d'abstraction au sein de la hiérarchie et les buts opératoires se trouvent à un niveau plus bas. L'importance d'un but dépend donc, entre autres, de son niveau d'abstraction. Les buts situés en haut de la hiérarchie seraient des buts fondamentaux pour le sens premier du self et seraient donc plus importants que les buts se trouvant à un niveau plus bas. Nous pourrions donc imaginer que les étudiants inscrits en psychologie qui ont l'intention de persévérer parce qu'ils veulent devenir psychologue persévéreront davantage que les étudiants qui ont l'intention de persévérer parce qu'ils veulent obtenir un diplôme. Boudrenghien, Frenay et Bourgeois (2009, 2013) ont en tout cas montré que plus les buts sont abstraits plus l'engagement d'un jeune envers ses études est élevé. En outre, Carver et Scheier (1998) (Figure 1) ont également introduit dans leur modèle l'idée d'intégration des buts. Le niveau d'intégration correspond aux liens que différents buts entretiennent entre eux. Carver et Scheier (1998) postulent que, plus un but se nourrit de liens avec d'autres buts, plus il sera intégré au sein de la hiérarchie des buts, et donc, plus il sera important. Il existe deux manières par le biais desquelles un but va pouvoir acquérir de l'importance. La première fait référence aux liens entre des buts de bas niveau et des buts de niveaux supérieurs. Un but qui contribue à la réalisation de plusieurs buts serait plus important qu'un but isolé. Ainsi, si le but sous-jacent à l'intention de persévérer est très interconnecté avec d'autres buts que poursuit le

jeune, nous pourrions penser qu'il persévérera davantage. La question des buts sous-jacents à l'intention constituerait donc, selon nous, une perspective de recherche intéressante afin de comprendre encore davantage la complexité qui se cache derrière le lien intention-persévérance.

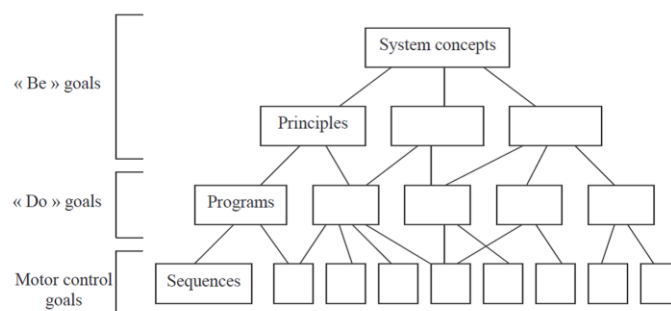


Figure 1. Structure hiérarchique des buts de Carver et Scheier, 1998 (adapté par Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2009)

Enfin, il est également important de remettre en perspective le rôle d'unique prédicteur direct de la persévérance qu'a l'intention dans la TCP ou dans d'autres modèles tels que celui de Tinto. En effet, dans d'autres modèles motivationnels et éducationnels, l'intention de persévérer n'est pas le seul prédicteur direct de la persévérance (e.g., le modèle de Bean et Metzner). Ainsi, bien que l'intention semble jouer un rôle de premier plan sur la persévérance, il n'est pas aberrant de penser que certains des déterminants de l'intention aient également un impact direct sur la persévérance ce qui permettrait d'augmenter le pouvoir explicatif de ce phénomène. Il pourrait donc être intéressant de mettre davantage l'accent sur l'influence directe d'autres éléments que l'intention sur la persévérance.

Au-delà de la question de la place de l'intention, nous nous sommes également questionnés sur le rôle des facteurs de background dans le parcours d'un étudiant. En effet, leur place et le rôle qu'ils jouent sur l'ensemble du processus de persévérance sont assez flous dans la littérature et les résultats sont donc assez dissonants. Ainsi, certains chercheurs les considèrent comme les antécédents les plus distaux de la persévérance, d'autres affirment qu'ils ont un impact direct sur la persévérance, enfin certains pensent qu'ils ont une influence directe sur certains déterminants-clefs de la persévérance. Le rôle de ces facteurs semble donc assez diffus. Pour clarifier leur rôle, des analyses multigroupes ont été réalisées dans le cadre d'une de nos études (chapitre 8) et nous avons ainsi pu montrer que les facteurs de background avaient un effet modérateur sur les relations entre différents déterminants de la persévérance et non pas uniquement un effet sur une variable prise isolément. Cela a permis de nuancer certains résultats couramment obtenus dans la littérature. C'est notamment le cas avec le SEP qui est souvent plus élevé chez les hommes que chez femmes et qui fait conclure aux chercheurs qu'il est important d'améliorer le SEP des femmes. Nos analyses modératrices ont permis de montrer que le SEP avait également plus d'influence sur l'intention de persévérer des hommes que des femmes, ce qui signifie que les hommes ont davantage besoin que les femmes d'avoir un SEP élevé pour

persévérer. Ces résultats permettent donc de remettre en perspective le rôle du SEP en fonction du genre. Toujours dans l'optique d'aller plus loin dans la compréhension de la complexité de la persévérance, nous nous sommes questionnés dans le chapitre 8 sur les interactions qu'il pourrait y avoir entre plusieurs facteurs de background. Nous nous sommes intéressés au genre et aux diplômes des parents et avons pu mettre en évidence des nuances intéressantes lorsque ces deux facteurs de background étaient considérés de manière croisée. Cela confirme donc encore une fois la complexité du phénomène de persévérance. Ces résultats appuient également l'importance d'avoir une vision globale de la persévérance et d'être ouvert aux potentielles interactions entre les facteurs inclus dans le processus de persévérance. Cela permet de voir sous un nouveau jour les relations que l'on pensait comprendre. Il serait donc intéressant de s'ouvrir encore davantage à d'autres interactions potentielles et ce, qu'elles touchent à d'autres facteurs de background ou simplement à d'autres variables incluses dans le processus de persévérance.

La persévérance peut aussi être considérée comme un phénomène complexe étant donné les rapports qu'elle entretient avec une autre variable clef étudiée dans la littérature : la réussite. En effet, il peut sembler logique qu'un étudiant qui a réussi son année soit un étudiant qui va persévérer et poursuivre son parcours universitaire. Inversement, un étudiant en échec remettra davantage en question son cursus et c'est chez ce genre d'étudiants que la question de la poursuite ou de l'arrêt des études se posera davantage. Cependant, si la persévérance est nécessaire à la réussite, l'étudiant qui réussit sa première année ne va pas nécessairement persévérer. En effet, certains étudiants décident d'abandonner les études universitaires, et ce même s'ils ont réussi.

C'est notamment ce qu'ont révélé des analyses complémentaires que nous avons réalisées⁹² (Tableau 1). En effet, parmi les étudiants qui réussissent et qui échouent, nous observons une proportion plus ou moins égale d'étudiants qui abandonnent leurs études. Ces résultats ne sont pas si étonnants puisqu'un abandon peut être la résultante d'une prise de conscience d'une impossibilité à pouvoir atteindre les exigences universitaires (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2012), mais cette décision peut également être un choix posé suite à un désintérêt pour les études (Eccles & Wigfield, 2002), à une difficulté à s'intégrer socialement au monde académique... (Tinto, 1993). Lors des analyses complémentaires que nous avons réalisées, nous avons comparé quatre groupes d'étudiants (réussite/persévérance ; réussite/abandon ; échec/persévérance ; échec abandon) entre eux sur différents critères (genre, statut socio-économique, bisseur, engagement comportemental pendant l'année) et les seules différences observées concernaient le nombre d'heures passées à travailler en semaine et la présence aux travaux pratiques. Plus précisément, les étudiants qui réussissent, mais abandonnent sont ceux qui ont passé le plus de temps à travailler pendant la semaine ($F(3,492) = 3.32 ; p < .05$) et qui ont le plus fréquemment assisté aux TP ($F(3,492) = 3.66 ; p < .05$). Cela signifie que ces étudiants ont

⁹² Les analyses complémentaires ont été réalisées sur la base de l'échantillon utilisé dans l'étude 2 du chapitre 5 de cette thèse. Notons toutefois que l'échantillon de base ($N = 812$) a été réduit dans les analyses de cette annexe ($N = 576$) à cause de données manquantes concernant les informations de réussite ou d'échec des participants.

dû fournir un effort supplémentaire comparé aux autres pour poursuivre et réussir leurs études. Nous pourrions ainsi penser que la quantité d'effort pour réussir était telle pour ces étudiants qu'ils n'ont pas souhaité poursuivre leurs études. Dans ce cadre, nous pourrions considérer que ce sont ces étudiants-là qui se sont montrés les plus persévérants pendant l'année, même si cela n'a pas abouti à leur réinscription. Ces résultats permettent donc de bien distinguer la décision administrative de continuer ses études des efforts fournis pendant l'année. Cela montre également qu'un élément clef tel que la réussite ou l'échec ne permet pas à lui seul de prédire la persévérance et qu'elle résulte plutôt d'un processus d'interactions complexes entre les différents déterminants, les événements vécus et les caractéristiques individuelles du jeune. C'est d'ailleurs ce que les résultats des analyses complémentaires présentées en annexe 3 confirmaient en montrant que les étudiants ayant réussi et les étudiants en échec ne se distinguaient pas énormément lorsque l'on analysait leur parcours de manière linéaire et non rétroactive. Cela signifie que les différences se situent à un autre niveau ; à un niveau probablement plus complexe qui prend en compte les interactions et boucles de rétroaction, la temporalité et les caractéristiques individuelles. Enfin, cela justifie donc le fait de considérer l'ensemble des étudiants lorsque l'on s'intéresse à la persévérance au lieu de ne cibler par exemple que ceux qui ont échoué, que ceux qui ont abandonné avant la fin de l'année...

Tableau 1. Fréquence des étudiants ayant réussi et ayant raté croisée à la fréquence des étudiants qui persévèrent et qui abandonnent

	Réinscription	Abandon	Total
Échec	254 (44.2%)	44 (7.6%)	298 (51.8%)
Réussite	232 (40.3%)	46 (7.9%)	278 (48.2%)
Total	486 (84.5%)	90 (15.5%)	576 (100%)

Parmi les différentes variables et relations que nous avons étudiées au cours de cette thèse, nous pourrions citer bien plus que l'intention, les facteurs de background ou encore la réussite. Le rôle ambigu de la perception de contrôle issue de la TCP pose notamment aussi de nombreuses questions. Cependant, nous ne reviendrons pas davantage sur ce point qui a déjà été discuté à d'autres endroits de cette thèse. Notre objectif était ici d'illustrer via des exemples en quoi un phénomène tel que la persévérance est complexe et peut être perçu de manière multiple en fonction de la porte d'entrée utilisée par le chercheur. Nous voulions ainsi attirer l'attention des lecteurs sur l'importance de l'ouverture à tous les possibles qu'il est nécessaire d'avoir lorsque l'on tente de comprendre un phénomène.

En outre, les différentes études que nous avons réalisées nous ont permis de mettre en évidence un nombre important de facteurs jouant un rôle dans le processus de persévérance. Cependant, malgré la diversité de ces facteurs, la persévérance reste encore mal comprise puisque une grande partie de la variance est encore à expliquer. En effet, l'intention ne parvient à expliquer qu'à peu près 21% de la variance de la persévérance. Cependant, cela peut s'expliquer par une série de limites que nous avons soulevées ci-dessus. Il serait donc nécessaire de concevoir un modèle théorique où la persévérance est prédite directement par

d'autres variables que l'intention. Robbins et ses collègues ont d'ailleurs déjà montré que prises individuellement certaines variables étaient de bons prédicteurs de la persévérance (SEP, les points en secondaires...). Cela laisse donc ouvertes de nombreuses perspectives explicatives supplémentaires, preuve de la complexité de ce phénomène. En effet, les relations potentielles entre variables au sein d'un modèle théorique sont multiples et de nombreuses variables supplémentaires pourraient encore être impliquées dans ce phénomène. Cependant, en tant que chercheur nous sommes amenés à un moment donné du processus de recherche à modéliser un cadre théorique constitué de variables et de relations au détriment d'autres modélisations possibles. Il est néanmoins important de rester ouvert à l'inclusion de nouvelles variables explicatives et de nouvelles relations entre variables afin d'améliorer notre compréhension du phénomène.

Enfin, avant de clôturer cette partie de discussion consacrée à la complexité du phénomène de persévérance, il nous semble important de revenir sur le public que nous avons ciblé au cours de cette thèse : des étudiants inscrits en première année à l'université. Or, le phénomène de persévérance ne touche pas uniquement les étudiants de première année universitaire, mais s'étend à tout le cursus universitaire, même si la transition secondaire-université est une période particulièrement critique. En effet, l'OCDE (2013) affirme que 30% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur abandonnent leurs études sans obtenir de diplôme. Plus spécifiquement, certaines études montrent qu'en Belgique francophone, 17% des étudiants de dernière année ne remettent pas leur mémoire de fin d'études dans les délais fixés par l'institution et doivent donc se réinscrire en dernière année (Dupont, Meert, Galand, & Nils, 2013). Ainsi, même si les étudiants en première année sont les plus enclins à abandonner leur cursus, il ne faut pas en oublier les autres. En effet, la question de l'abandon et de l'adaptation dans ses études touche tous les étudiants et ce quel que soit leur niveau d'avancement dans leur cursus. Il est d'ailleurs possible que la décision d'arrêter ses études au-delà de la première année soit d'autant plus difficile pour les jeunes puisqu'ils auront déjà beaucoup investi dans leurs études (temps, argent, énergie) et qu'ils seront théoriquement des étudiants qui ont déjà réussi une partie de leur programme d'étude. Il serait donc intéressant d'étudier le parcours d'étudiants plus avancés dans leur cursus afin de comprendre si les mécanismes en jeux dans la décision de persévérer et d'abandonner sont les mêmes que pour les étudiants de première année. Nous pourrions par exemple penser que la pression sociale à continuer ses études est d'autant plus forte pour ce genre d'étudiant. De par cette hypothèse, le phénomène de persévérance semble d'autant plus complexe puisqu'il varie en fonction du public ciblé. Dans ce cadre, une approche longitudinale de la persévérance via le suivi d'étudiants durant tout leur cursus serait également intéressante.

2. La persévérance, une fin en soi ?

Dans la littérature, on part du principe que persévérer est quelque chose de positif et qu'il est important d'essayer d'augmenter le taux de persévérance des étudiants. En effet, la promotion de la persévérance (mais également de la réussite) permettrait de réduire les coûts financiers et psychologiques causés par l'abandon en première année (DeBerard,

Spielmans, & Julka, 2004 ; Grayson, 2003 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Sauvé & Viau, 2003 ; Schmitz & Frenay, 2013). Cependant, promouvoir la persévérance à tout prix peut mener à des dérives aux conséquences néfastes pour l'étudiant (Boudrenghien et al., 2013). Il est en effet important de considérer la promotion de la persévérance en prenant en compte le vécu de l'étudiant. Selon certains chercheurs (Boudrenghien et al., 2012 ; Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007), dans certaines situations la persévérance dans des études qui ne conviennent pas à l'étudiant peut être délétère et une réorientation est parfois bien plus adaptée qu'un acharnement insensé. Cependant, les gens ont tendance à penser que persévérer est toujours quelque chose de positif. En effet, des études menées sur l'engagement qui, rappelons-le, est associé à la persévérance, ont montré qu'un engagement élevé était associé à des conséquences positives en termes de réussite académique (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Webb & Sheeran, 2005), mais aussi de bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2010), alors que le désengagement menait à des effets opposés (DeBar et al., 2011 ; Delhomme, Kreel, & Ragot, 2008 ; Nyer & Dellande, 2010). Cependant, il nous semble important de noter que l'abandon peut également être salutaire pour l'étudiant. En effet, même si cette perspective a été peu prise en compte dans la littérature, persévérer dans des études qui ne conviennent pas à l'étudiant risque d'avoir des effets plus négatifs que l'abandon en lui-même (Boudrenghien et al., 2013 ; Germeijs & Verschueren, 2006 ; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000 ; Wrosch et al., 2007). C'est notamment le cas lorsqu'une personne perçoit le but envers lequel elle est engagée comme inatteignable. Ainsi, rester engagé envers un but inatteignable a, entre autres, un impact négatif sur le bien-être subjectif de la personne. Inversement, se désengager (c'est-à-dire abandonner) d'un tel but est associé à des conséquences positives (Boudrenghien et al., 2012 ; Heckhausen, Worsch, & Fleeson, 2001 ; Pomerantz et al., 2000 ; Wrosch et al., 2007). Le désengagement est donc, dans certaines circonstances, utile et adaptatif (Heckhausen et al., 2001 ; van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult, & Joormann, 2010). Nous pourrions ainsi penser qu'il en est de même pour l'abandon qui est, comme nous l'avons dit plus haut, un concept lié.

Persévérer n'est donc pas quelque chose de bon ou de mauvais en soi. Pour juger de son caractère adaptatif, il est indispensable de prendre en considération des facteurs tels que le caractère atteignable ou non de l'objectif poursuivi, mais également d'autres aspects tels que la satisfaction du jeune envers ses études. Cette idée rejoint celle de Tinto (1997) selon qui l'ajustement de l'étudiant à ses études est primordial pour assurer son bien-être à court et long terme. Cela pose toutefois de nouvelles questions ouvrant la voie à de nouveaux travaux : comment évaluer concrètement l'ajustement de l'étudiant ? Comment agir pour concilier la persévérance de l'étudiant et son ajustement personnel ? En outre, cela nous renvoie également à la question de savoir si abandonner ses études pour se réorienter dans d'autres études n'est pas aussi une forme de persévérance dans les études en général ? Enfin, est-ce que persévérer ne pourrait pas être vu comme le fait de poursuivre ses objectifs vocationnels (qui peuvent, par ailleurs, être atteints grâce à différentes formations et professions) ? Dans le cadre de cette thèse, nous avons décidé de nous centrer sur la réinscription dans les mêmes études, mais nous aurions également pu nous intéresser aux

étudiants qui s'inscrivent dans d'autres études. Il s'agit donc de questions qu'il serait intéressant de davantage creuser dans de futures recherches.

Ces différentes réflexions permettent de poser la question de ce que vise l'université. Son objectif est-il de diplômer le plus d'étudiants possible ou d'aider des jeunes à trouver leur juste place dans la société par le biais d'une formation qui les aidera à développer des connaissances et des compétences adéquates dans un domaine dans lequel ils se sentent bien ? Même s'il n'existe pas de réponse toute faite à cette question, il nous semble nécessaire d'essayer de davantage l'investiguer afin que les universités puissent ajuster leurs pratiques.

Au-delà de la question de la promotion de la persévérance se pose également la question de l'accès à l'université. En effet, pour persévérer à l'université, encore faut-il y avoir accès. Deux questions découlent de cette réflexion.

Tout d'abord, les jeunes ont-ils tous les mêmes chances d'accès à l'enseignement supérieur ? Théoriquement oui, puisque l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire est libre en Belgique. Ainsi, les étudiants peuvent choisir la filière d'études qu'ils désirent suivre à condition d'avoir obtenu leur certificat d'enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S) (Romainville, 2005). Cependant, en pratique le public universitaire est majoritairement composé de jeunes dont au moins un des deux parents a fait des études supérieures/universitaires (Vermandele, Dupriez, Maroy, & Van Campenhoudt, 2012). En outre, les étudiants dont les parents ont fait des études appréhendent la persévérance différemment des étudiants dont aucun des parents n'a fait d'études supérieures comme nous l'avons montré dans le chapitre 8. La question de savoir si la persévérance est une fin en soi touche donc différemment les étudiants dont les parents ont fait des études des étudiants dont aucun parent n'a fait d'études supérieures ou universitaires puisque leur rapport aux études et l'influence familiale à ce propos diffèrent.

La seconde question cherche à savoir si l'université doit être accessible à tous. En effet, au vu du nombre important d'abandons précoces cette question a tout son sens (Elffers, 2016). Selon Elffers (2016), nous sommes face à un trilemme (Figure 2). En effet, nous souhaitons à la fois un libre accès à l'enseignement supérieur pour tous afin que chacun ait la chance d'exploiter son potentiel, à la fois un enseignement de qualité et à la fois que les étudiants persévèrent et donc réussissent. Cependant, selon cette chercheuse il s'agit d'un idéal difficilement atteignable. En effet, est-il possible d'accueillir tous les étudiants qui le souhaitent tout en conservant un enseignement de qualité (sachant que les ressources disponibles n'augmentent pas en fonction du nombre d'étudiants) et en faisant réussir les étudiants, qui n'ont peut-être pas tous acquis les compétences nécessaires ou qui ne sont simplement pas épanouis dans les études qu'ils ont choisies ?

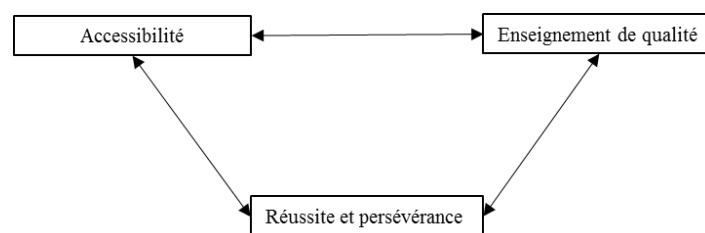


Figure 2. Trilemme associé à l'enseignement universitaire (Elfers, 2016)

Ce trilemme a comme intérêt de nous faire encore davantage réfléchir aux objectifs que nous visons en tant qu'acteurs de l'enseignement supérieur non universitaire et universitaire. Si nous visons la réussite et la persévérance, nous serons obligés de délaissier un des aspects de ce trilemme. En effet, nous devons soit réduire l'accès à l'enseignement supérieur en nous montrant plus sélectifs, soit diminuer les exigences en termes de qualité d'enseignement afin que davantage d'étudiants réussissent. Cependant, il ne s'agit pas de solutions qui semblent satisfaisantes. Si par contre nous visons l'adaptation de l'étudiant, comme nous l'avons suggéré plus haut, plutôt qu'une réussite ou une persévérance à tout prix, un équilibre pourrait plus facilement être trouvé. En effet, l'adaptation n'implique pas nécessairement qu'un étudiant réussisse ou persévère à tout prix, mais plutôt qu'il se sente à sa place et bien dans sa peau, même si cela implique qu'il ait du passer par un redoublement ou une réorientation. Dans ce cadre, ce trilemme n'aurait plus lieu d'exister puisque l'adaptation de l'étudiant n'implique pas que l'on restreigne l'accès à l'université ni que l'on diminue la qualité de l'enseignement. Cela implique simplement que l'on mette davantage l'accent sur l'importance que les jeunes s'orientent le plus adéquatement possible en fonction de leurs intérêts, leurs compétences... , qu'ils s'épanouissent dans une formation et dans une future profession qui cadre avec leurs aspirations professionnelles et personnelles et qu'ils se sentent bien dans l'université qui les accueille (voir implications pratiques). De cette bonne adaptation découleront d'ailleurs probablement tout naturellement plus de réussite et de persévérance. Cependant, ce n'est, selon nous, pas en visant plus de réussite et de persévérance que nous en obtiendrons plus.

3. Implications pratiques

Les différentes études que nous avons menées et les discussions qui en découlent nous ont amenés à envisager une série d'implications pratiques. Comme nous l'avons mentionné avant dans cette discussion, notre objectif n'est pas de proposer des pistes d'interventions favorisant à tout prix la persévérance de l'étudiant. En effet, persévérer pour persévérer n'a pas de sens. Notre objectif est donc plutôt de lancer des pistes de réflexion pour aider les étudiants à mieux s'adapter à l'université, mais également à mieux choisir leurs études, ce qui n'est pas sans lien avec la persévérance.

Nous allons d'abord nous concentrer sur les implications pratiques qui peuvent être pensées et mises en place avant l'entrée du jeune à l'université. Nous nous pencherons

ensuite sur ce qui pourrait être fait pour les jeunes qui ont déjà entamé leurs études. Enfin, des implications pratiques applicables à la fois aux jeunes avant leur entrée à l'université et à la fois aux jeunes qui étudient déjà à l'université seront proposées. Toutes ces implications concernent à la fois le jeune, ses parents, ses enseignants, mais également l'université.

Il semble tout d'abord primordial qu'avant de se lancer dans l'enseignement supérieur, les jeunes aient pu s'orienter et être orientés adéquatement. En effet, une des causes premières de l'abandon résulte d'une mauvaise orientation (Romainville & Michaut, 2012). Il est donc essentiel que le jeune puisse à la fois développer une bonne connaissance des formations existantes et une bonne connaissance de lui-même afin qu'il identifie ses aspirations et qu'il développe un projet personnel et professionnel adéquat. Cela confirme les résultats ressortis des chapitres 9 et 10 et selon lesquels l'intérêt envers ses études, mais également l'identification à ce domaine d'études sont des facteurs déterminants dans la décision d'un jeune de continuer ou d'arrêter ses études. Il semble donc nécessaire d'œuvrer à ce que le jeune apprenne à mieux se connaître et à mieux connaître les formations et professions possibles. Concernant, la connaissance des formations et professions, en Belgique, un certain nombre de ressources existent déjà que ce soit au niveau des centres psycho-médico-sociaux (CPMS), au niveau des écoles secondaires et au niveau des services d'information et d'orientation des universités. D'autres intervenants plus périphériques peuvent également servir de ressources aux jeunes. Cependant, ces différentes ressources sont constituées d'acteurs plus ou moins compétents et formés à cette mission d'orientation, mais également plus ou moins neutres quant à la manière dont ils vont conseiller les jeunes (Nils, 2011). En outre, le Conseil de l'Éducation et de la Formation observe de grandes inégalités par rapport à l'information et aux activités d'orientations en fonction des écoles. Il serait donc nécessaire d'uniformiser les pratiques et de sensibiliser tous les acteurs pouvant à un moment donné servir de guide au jeune. Cela permettrait aux jeunes d'identifier plus clairement ce qui pourrait les intéresser et à quel secteur vocationnel ils s'identifient. Pour ce faire, des formations leur donnant un aperçu des différents programmes d'études et formations pourraient leur être dispensées. Une sensibilisation de ces acteurs à l'importance de la neutralité lors de présentations de ces programmes aux jeunes pourrait également s'avérer utile. En effet, comme nous l'avons montré dans cette thèse et comme nous en discuterons plus bas, les normes ont un impact sur la décision du jeune de continuer ou d'arrêter ses études, et ce parfois au détriment de ses réelles aspirations. Van Campenhout (2012) propose également d'imposer aux enseignants lors de la dernière année du secondaire de consacrer plusieurs heures de cours à la présentation des filières d'études, mais également à la présentation de témoignages de jeunes qui ont fraîchement entamé des études supérieures.

Au-delà du travail de connaissance des formations et professions, il nous semble nécessaire au vu des résultats ressortis dans la présente thèse de sensibiliser les jeunes à l'importance de faire un choix d'orientation cohérent avec qui ils sont réellement (cf. chapitres 9 et 10) (intérêts, aspirations profondes, identification à un domaine, compétences, compétence...) et en évitant de céder à la pression sociale liée notamment

aux normes sociales (cf. chapitre 7). En effet, il n'est pas difficile d'imaginer la difficulté pour un jeune de s'orienter dans une filière qui est très éloignée de ce qui est habituellement fait et préconisé par sa famille et/ou ses proches, et ce peu importe le milieu social du jeune. Des recherches ont d'ailleurs montré que la pression mise par certains parents concernant l'orientation de leurs enfants les freinait dans l'exploration des possibles (Dietrich & Kracke, 2009). Ainsi, un jeune issu d'un milieu où les études supérieures ne sont pas valorisées pourrait rencontrer autant de difficultés à aller au bout de son projet qu'un jeune dont les parents ont fait de hautes études et qui refusent que leur enfant s'oriente dans une filière qui ne correspond pas à leurs attentes élevées. Pour atténuer le risque qu'un jeune choisisse, consciemment ou inconsciemment, des études en fonction d'attentes sociales extérieures et de la pression sociale, il est important qu'un travail de prise de conscience des éventuelles influences et attentes de son entourage soit fait avec lui afin qu'il puisse prendre de la distance avec cela. Pour ce faire, le « parental career-related behaviors » pourrait servir de base de réflexion aux jeunes, mais également à leurs parents (Dietrich & Kracke, 2009). Il s'agit d'un outil composé de 15 questions adressées aux jeunes et qui permet d'identifier si leurs parents se montrent soutenant (« mes parents m'encouragent à chercher des informations concernant les professions qui m'intéressent »), interférant (« mes parents ont leurs propres idées concernant mon futur vocationnel et essayent de m'influencer en ce sens ») ou désengagé (« mes parents ne s'intéressent pas réellement à mon futur vocationnel ») concernant les choix vocationnels de leurs enfants. La passation de ce questionnaire n'aurait pas pour but de stigmatiser les parents, mais plutôt de servir de base de réflexion et de discussion avec les jeunes. Ils pourraient ainsi prendre du recul par rapport à la manière dont ils envisagent de poser leur choix vocationnel et pourraient peut-être embrayer un dialogue avec leur parent concernant ce choix. Dans la même lignée, il nous semble nécessaire d'aider les jeunes à développer une bonne connaissance d'eux-mêmes et de leurs aspirations profondes. Pour ce faire, nous pourrions les faire réfléchir en profondeur à leurs intérêts, à leurs forces et leurs faiblesses, à ce qui les pousse réellement à vouloir s'engager dans telle ou telle filière, et à les sensibiliser à l'importance de s'orienter dans une filière qui les épanouira en tant qu'étudiants, mais également en tant que futur professionnel. Dans ce cadre, une prise en charge individuelle pourrait s'avérer nécessaire. Nous pourrions ainsi via la passation de tests (e.g., IRMR, Explorama) les aider à découvrir quels sont leurs réels intérêts et aspirations. Les résultats de ces tests pourraient également servir de base à la discussion que ça soit avec un psychologue, un enseignant ou même les parents. Cependant, les moyens nécessaires pour encadrer individuellement une telle quantité de jeunes manqueraient sûrement. En outre, les étudiants ont tendance à négliger les prises en charge individuelles et à privilégier des activités d'orientation réalisées en groupe (e.g., salon de l'étudiant) (Nils, 2011). Des activités de prévention de groupe pourraient dès lors également être proposées dans les classes afin d'aider les élèves à réfléchir individuellement, mais au sein de la classe à leur projet, à leurs aspirations, mais également à l'influence qu'ont les autres dans leur choix. En ce sens et pour aider les jeunes, le Centre d'Information et d'Orientation (CIO)⁹³ de l'Université catholique de

⁹³ <https://uclouvain.be/fr/etudier/cio>

Louvain a créé une série de brochures dont une qui amène les jeunes à réfléchir et à faire le point sur eux-mêmes en répondant à des questions qui s'inspirent du modèle du RIASEC. L'intérêt de ce test est qu'il prend en compte les réflexions du jeune sur la personne qu'il est à la fois à l'école, dans sa famille et dans la vie de manière générale. Il serait tout à fait envisageable d'utiliser cet outil en classe pour amorcer une réflexion chez les jeunes. En outre, des outils tels que l'IAT pourraient également être proposés et servir de base de discussion. Même si l'interprétation de cet outil est discutable, il a néanmoins le mérite de faire prendre conscience que nos choix sont parfois très éloignés de nos ressentis et de nos envies profondes. Cela permettrait ainsi de lancer une réflexion sur l'éventuel décalage entre un choix d'étude très rationnel et une envie plus spontanée qui est tout autre, et sur les raisons de ce décalage. Sont-elles liées aux attentes des autres, à nos compétences objectives ou subjectives... ? Ces activités en classe pourraient être menées par des agents des CPMS, par des psychologues ou encore par des enseignants formés à cette pratique. Cependant, les enseignants de par leur vécu avec chaque élève pourraient manquer de neutralité et d'objectivité dans la guidance de chaque jeune. Il faudrait donc être très prudent à cet aspect et peut-être davantage faire intervenir des enseignants d'autres classes ou d'autres écoles.

Parallèlement à cela, les parents devraient également être sensibilisés à la pression qu'ils peuvent faire ressentir à leurs enfants, volontairement ou non, de poursuivre ou de ne pas poursuivre un certain type d'études (cf. chapitre 7). En effet, cette pression peut mener leurs enfants à poursuivre des études qui ne leur conviennent pas ou à arrêter des études qui semblaient leur convenir. Cette pression peut résulter d'une méconnaissance et de stéréotypes concernant certaines études ou certaines filières. Dans ce cadre, il nous semble nécessaire de mener un travail de revalorisation de toutes les professions et de toutes les études. Il existe en Belgique un nombre important de formations et professions qui sont victimes de stéréotypes et ne sont donc même pas envisagées par une grande partie des jeunes alors qu'elles pourraient peut-être coller avec les aspirations profondes de certains d'entre eux. À l'heure actuelle, les jeunes n'explorent pas le champ de tous les possibles professionnels (Parmentier, 2011), mais se limitent souvent à ce qui est jugé acceptable par leur entourage. Ces stéréotypes, en fonction du public, concernent autant des formations plus techniques que des formations universitaires. Par exemple, les filières techniques ou professionnelles sont des filières qui sont souvent stigmatisées par une partie des parents, des élèves, mais également des enseignants et des directions. On y envoie bien souvent les élèves qui ont des difficultés scolaires. Ils s'y retrouvent donc non pas par vocation, mais par dépit. Cela cantonne donc ce genre de filières à n'accueillir que des élèves en difficultés et laisse peu de possibilités à d'autres élèves de s'y engager par simple attrait. Cet exemple montre en quoi le choix des études et d'une future profession est très influencé par l'image qui en est véhiculée. Or, en explorant réellement tous les possibles, les jeunes auraient plus de chance de trouver la formation et le métier qui leur convient le mieux. Cette stigmatisation concerne aussi les formations universitaires où l'on observe que certains secteurs sont privilégiés en fonction du niveau socioculturel des familles (Vermandele et al., 2012). Enfin, de manière plus globale, il existe aussi des stéréotypes d'un certain public envers le système universitaire en général. Certains parents s'opposent parfois à ce que

leurs enfants s'y inscrivent alors que d'autres n'envisagent pas que leurs enfants étudient ailleurs (Van Campenhoudt & Maroy, 2010 ; Vermandele et al., 2012). Les attentes des parents jouent donc un rôle important dans la décision d'orientation de leur enfant. En outre, on constate que le capital culturel influence fortement les aspirations d'études des jeunes (Van Campenhoudt, 2012). Les résultats d'une des études présentées dans cette thèse (cf. chapitre 8) soulignaient d'ailleurs que les jeunes dont les parents n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur ou universitaire avaient un parcours de persévérance différent des autres étudiants et peinaient parfois plus à trouver du soutien et du réconfort auprès des leurs lors de cette transition vers les études universitaires. Face à ces nombreux constats, il semble nécessaire de mener un travail de démystification des différentes filières d'études et formations auprès des jeunes, mais également auprès de leur entourage afin de modifier les représentations et rumeurs erronées véhiculées à leur propos. Il semble également nécessaire de travailler avec les parents sur l'importance que leur enfant fasse un choix qui corresponde à ses propres intérêts et aspirations et pas aux attentes qu'ils nourrissent pour lui. Toucher les parents pourrait toutefois s'avérer plus difficile puisqu'ils n'ont pas nécessairement de contacts réguliers avec l'école. Cependant, des dépliants informatifs pourraient leur être distribués. Dans ce cadre, le CIO a créé une série de brochures, dont une qui amène les parents à s'interroger sur leur rôle dans l'orientation de leur enfant. Ce dépliant est associé à une série de petits exercices à faire de la part des parents afin qu'ils se centrent sur les compétences et intérêts de leurs enfants plutôt que sur leurs propres attentes lorsqu'ils envisagent l'avenir vocationnel de leurs enfants. Les réunions de parents pourraient également être l'occasion de sensibiliser les parents à l'importance d'un choix éclairé d'étude. Enfin, des animations à destination des parents et de leurs enfants concernant l'orientation après le secondaire pourraient également être organisées dans les écoles. Ces animations pourraient avoir lieu en fin de journée et permettraient de présenter les différentes filières d'études, mais également de sensibiliser davantage les parents à l'importance de laisser leur enfant suivre ses aspirations. Le CIO met déjà en place dans de nombreuses écoles de secondaire des soirées d'information sur les études universitaires. Ces soirées pourraient par exemple être accompagnées de la sensibilisation des parents au libre-choix de leur enfant et à l'importance de les soutenir dans leur choix. L'idée de soutenir l'autonomie des jeunes a d'ailleurs déjà beaucoup été étudiée dans la littérature et il en était ressorti que ce type de soutien augmente la motivation des jeunes et donc leur persévérance (Deci & Ryan, 2008 ; Guay, Ratelle, & Chanal ; Ratelle et al., 2005).

Au-delà du travail qui pourrait être mené en secondaire, une série d'interventions pourraient également être mises en place pendant les études. Tout d'abord, l'exploration de soi et la découverte de ses intérêts, mais également des futures professions possibles pourrait continuer pendant les études. En effet, même si un jeune est satisfait du choix d'étude posé, il devra durant son parcours faire une série de choix d'option et s'orienter vers une profession plus précise. En outre, pour ceux qui ne se sentent pas à leur place dans les études qu'ils ont choisies, ce genre de travail pourrait les aider à se réorienter plus

facilement. Dans ce cadre, un cours⁹⁴ est notamment donné à la faculté de psychologie de l'Université catholique de Louvain et a pour objectif d'aider les étudiants à approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et des futures professions possibles afin de construire pas à pas leur projet professionnel (Leroy, De Clercq, & Frenay, 2016). Ce genre d'initiative gagnerait à se généraliser. Au-delà de la visée vocationnelle de ce cours, il permet également aux étudiants de nouer des contacts privilégiés avec d'autres étudiants puisqu'il s'agit d'un cours dispensé en groupe d'une vingtaine d'étudiants. Or, comme les résultats de l'une de nos études l'indiquaient (cf. chapitre 9) et comme la littérature le reconnaît largement (Schmitz & Frenay, 2013 ; Tinto, 2006), l'intégration sociale semble indispensable au bien-être de l'étudiant et à sa persévérance. Il semble que les avantages de l'intégration s'expliquent par la diminution du niveau de stress que les liens sociaux peuvent créer (Grant, Hamer, & Steptoe, 2009). Des études récentes ont d'ailleurs montré que l'isolement social était fortement associé à la dépression (Shankland, 2012 ; Wei, Russel, & Zakalik, 2005). Les étudiants sont en effet souvent plus inquiets pour les enjeux sociaux qu'académiques lors de la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur ou universitaire. Or, dans des facultés très fréquentées, comme c'est le cas de la faculté de psychologie, il est parfois difficile pour certains étudiants de prendre contact avec d'autres étudiants. Il semble donc nécessaire d'aider ces étudiants à s'intégrer via ce genre d'activité ou le partage de son expérience, mais également de ses futurs projets académiques et professionnels est central. Il a d'ailleurs été montré via une évaluation réalisée que ce cours représentait une réelle aide et une valeur ajoutée en termes d'intégration sociale (De Clercq, Galand, & Frenay, 2016). Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs (Damsa & Sten, 2016) affirment que pour favoriser l'intégration, il faut favoriser les projets de groupes, les cours interactifs... Il nous semble donc essentiel de favoriser ces moments d'échanges relativement informels entre étudiants afin qu'ils puissent nouer des contacts qui leur permettront de se sentir bien et soutenus au sein de leur programme d'étude, car comme nous l'avons souligné précédemment, le soutien constitue aussi une base essentielle à la bonne adaptation de l'étudiant dans ses études.

Que ce soit à la fin des études secondaires ou au début des études universitaires, un travail sur les croyances pourrait également être fait avec les étudiants. En effet, comme nous l'avons montré dans une des études de cette thèse (cf. chapitre 4), chaque étudiant possède une série de croyances sur lui-même, sur les études qu'il a choisies ou va choisir, sur son parcours... Ces croyances représentent des informations capitales sur le vécu et l'adaptation du jeune et sur la manière dont la transition entre l'enseignement secondaire et universitaire se fait ou va se faire. Nous avons d'ailleurs montré qu'elles avaient une influence sur le processus de persévérance. Certaines de ces croyances sont erronées alors que d'autres sont plus aidantes et adaptatives pour le jeune (Eagly & Chaiken, 1993 ; Fishbein & Ajzen, 2010). S'il est difficile de supprimer une croyance, il est cependant plus facile d'en créer une nouvelle et de la rendre plus saillante que les autres (Corneille, 2010). De ce fait, nous pourrions faire passer au second plan les croyances erronées en rendant plus accessibles d'autres croyances plus adaptées. Une manière de modifier une croyance

⁹⁴ Le cours de Projet de Formation.

est de faire prendre conscience à une personne de l'absence de cohérence qui existe entre ses croyances et ses valeurs. La prise de conscience de cette absence de cohérence est un moteur de changement des croyances (pour une revue de la question, voir Corneille, 2010). Un travail individuel ou collectif sur ces croyances pourrait donc être fait pour que le vécu de l'étudiant soit amélioré. Nous pourrions par exemple aider les étudiants qui doutent de leur compétence à mieux identifier leurs atouts, aider les étudiants qui se sentent perdus concernant leur orientation à y voir plus clair, ou encore aider les étudiants qui ont été confrontés à un échec à essayer d'en tirer profit. Ce travail aurait donc pour but d'aider les étudiants à mieux vivre leur (futur) parcours universitaire et à être donc mieux adaptés au milieu universitaire. Cela leur permettrait également de développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes. De cette manière, ils seraient plus armés pour poser des choix vocationnels en accord avec eux-mêmes. Ce genre de travail est évidemment déjà réalisé par des conseillers pédagogiques et d'orientation de différentes universités. Cependant, il serait important de mettre davantage l'accent sur les croyances de ces jeunes et donc sur le versant émotionnel de leur expérience universitaire. Enfin, connaître les croyances liées à la persévérance des étudiants va également nous permettre d'agir sur un plan plus environnemental. En effet, nous avons, par exemple, constaté que l'entraide entre étudiants est considérée comme un facilitateur de l'adaptation et donc de la persévérance. Il serait donc judicieux de favoriser l'entraide et le partage entre étudiants dans les dispositifs pédagogiques mis en place.

Enfin, il nous semblerait important d'orienter les différents dispositifs d'aide qui existent déjà au sein des universités vers une meilleure adaptation de l'étudiant (identification des intérêts, intégration sociale...) plutôt que vers plus de réussite et plus de persévérance. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous ne sommes pas en faveur d'une augmentation exponentielle du nombre d'étudiants qui réussit et/ou persévère si c'est au détriment du bien-être du jeune. L'objectif des dispositifs devrait plutôt être d'aider les étudiants à s'adapter au mieux à l'université (en favorisant une meilleure méthodologie, l'intégration sociale, la connaissance de soi...) afin qu'au moment où un éventuel choix d'orientation/de réorientation se pose, ils soient le mieux armé possible pour poser un choix éclairé quant à leur devenir en tant qu'étudiants. Penser et intervenir en termes d'adaptation permettraient de considérer le bien-être de l'étudiant et de fournir des réponses plus adéquates aux besoins de chaque étudiant sans viser une réussite ou une persévérance qui ne conviendrait peut-être pas à l'étudiant. La persévérance devrait donc selon nous être considérée comme un indicateur parmi d'autres de l'adaptation de l'étudiant à l'université. Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs suggèrent d'ailleurs d'arrêter de se focaliser sur la persévérance, mais plutôt sur la manière dont on pourrait améliorer la formation des étudiants. En se focalisant sur ce point, les étudiants qui se sentent à leur place dans une formation de qualité auront davantage tendance à y rester que si la piètre qualité de la formation les fait douter de leur choix d'orientation. Au-delà des efforts faits et des dispositifs mis en place, il est nécessaire de s'assurer de l'efficacité de

ces dispositifs en les évaluant⁹⁵. Ces évaluations permettraient d'améliorer et de pérenniser ces programmes (De Clercq, Roland, Milstein, & Frenay, 2016 ; Dony, De Clercq, Frenay, & Parmentier, 2015). Cependant, peu de programmes sont évalués (Tinto, 2006). Or, ce sont les évaluations qui permettent de soulever les éventuelles lacunes du dispositif et de cibler les changements à apporter (Salmon, Houart, & Slosse, 2011). Qui plus est, les décisions de pérennisation, d'extension ou de révision pourraient être prises au regard d'arguments objectifs et documentés. Au jour d'aujourd'hui, avec le foisonnement des dispositifs d'aide proposés dans l'enseignement supérieur, un tel travail devient indispensable afin de permettre une organisation globale, efficace et claire. Cependant, cette démarche d'évaluation permettrait de repenser aux objectifs de ces dispositifs et donc de les adapter à ce que l'université vise réellement au travers eux. Sauvé, Debeurme, Martel, Wright et Hanca (2007) pointent le morcellement des activités de soutien, le manque d'approche intégrée et les conséquences négatives que cette situation engendre sur l'accompagnement de l'étudiant. Cartier et Langevin (2001) insistent également sur la nécessité de mise en lien des dispositifs proposés et de leur intégration cohérente dans le programme de formation. En documentant et en communiquant les effets précis des dispositifs, une mutualisation des connaissances pourra s'opérer entre les différents acteurs, ce qui permettra d'améliorer l'efficacité et l'attrait de l'offre d'aide proposée à l'étudiant (De Clercq et al., 2016).

Pour conclure, il est important d'être conscient que les étudiants ne réagissent pas tous de la même manière aux interventions qu'on leur propose. Ils ont, en effet, des caractéristiques propres et des parcours de vie et académiques différents (cf. chapitres 8 et 9). Il est donc nécessaire de faire la distinction entre les interventions de masse et les interventions individuelles. Elles ont toutes les deux des avantages et des inconvénients (Jenert, Brahm, Gommers, & Kühner, 2016). Il est en tout cas important de penser que chaque étudiant a son propre parcours et qu'il est donc nécessaire de prendre cela en compte quand on crée des interventions (cf. chapitre 9).

⁹⁵ Notons toutefois que la réalité est très complexe et multifactorielle, et qu'il est parfois compliqué d'évaluer les effets d'un dispositif de manière complète.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Aarts, H., & Dijksterhuis, A. (2000). Habits as knowledge structures: Automaticity in goal-directed behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 53-63. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.53
- Aarts, H., Verplanken, B., & van Knippenberg, A. (1998). Predicting behavior from actions in the past: Repeated decision making or a matter of habit? *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1355-1374. doi: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01681.x
- Abraham, C., & Sheeran, P. (2003). Acting on intentions: The role of anticipated regret. *The British Journal of Social Psychology*, 42(4), 495-511. doi: 10.1348/014466603322595248
- Acock, A., & DeFleur, M. (1972). A configurational approach to contingent consistency in the attitude-behavior relationship. *American Sociological Review*, 37(6), 714-726.
- Ajzen, I. (s.d.). Behavior. Repéré à <http://people.umass.edu/aizen/beh.html>.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personalily and behavior*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the planned behavior theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683. doi: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (3th ed.). Milton-Keynes, England: Open University Press.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. doi: 10.1080/08870446.2011.613995
- Ajzen, I., & Dasgupta, N. (2015). Explicit and implicit beliefs, attitudes, and intentions: The role of conscious and unconscious processes in human behavior. In P. Haggard, & B. Eitam (Eds.), *The sense of agency* (pp. 115-144). New York: Oxford University Press.
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1991). Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences*, 13(3), 185-204. doi: 10.1080/01490409109513137
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological Bulletin*, 82(2), 261-277.

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. doi: 10.1037/0033-2909.84.5.888
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp. 1-33). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474. doi: 10.1016/0022-1031(86)90045-4
- Ajzen, I., & Sexton, J. (1999). Depth of processing, belief congruence, and attitude-behavior correspondence. In S. Chaiken, & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 117-138). New York: Guilford Press
- Albarelo, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4th ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Albarracin, D., Johnson, B. T., Fishbein, M., & Muellerleile, P. A. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 127(1), 142-161. doi: 10.1037//0033-2909.127.1.142
- Allen, J., Robbins, S. B., & Sawyer, R. (2010). Can measuring psychosocial factors promote college success? *Applied Measurement in Education*, 23(1), 1-22. doi:10.1080/08957340903423503
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. doi : 10.1007/s11162-008-9098-3
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Arcuri, L., Castelli, L., Galdi, S., Zogmaister, C., & Amadori, A. (2008). Predicting the vote: Implicit attitudes as predictors of the future behavior of decided and undecided voters. *Political Psychology*, 29(3), 369-387. doi: 10.1111/j.1467-9221.2008.00635.x
- Armitage, C., & Conner, M. (1999). Distinguishing perceptions of control from self-efficacy: Predicting consumption of a low-fat diet using the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 72-90. doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb01375.x

- Armitage, C., & Conner, M. (2000). Social cognition models and health behaviour: A structured review. *Psychology & Health*, 15(2), 173-189. doi : 10.1080/08870440008400299
- Armitage, C., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *The British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499. doi: 10.1348/014466601164939
- Armitage, C., Conner, M., & Norman, P. (1999). Differential effects of mood on information processing: Evidence from the theories of reasoned action and planned behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 29(4), 419-433. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(199906)29:4<419::AID-EJSP933>3.0.CO;2-L
- Armitage, C., Norman, P., & Conner, M. (2002). Can the theory of planned behaviour mediate the effects of age, gender and multidimensional health locus of control? *British Journal of Health Psychology*, 7(3), 299-316. doi: 10.1348/135910702760213698
- Arroba, T. (1977). Styles of decision making and their use: An empirical study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 5(2), 149-158.
- Asendorpf, J. B., Banse, R., & Mücke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83(2), 380-393. doi: 0.1037//0022-3514.83.2.380
- Ashburn-Nardo, L., Voils, C. I., & Monteith, M. J. (2001). Implicit associations as the seeds of intergroup bias : How easily do they take root ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 789-799. doi: 10.1037//0022-3514.81.5.789
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. doi: 10.1348/000709902158883
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of perceived parents'conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. doi : 10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x
- Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 249-260. doi : 10.1016/j.adolescence.2011.10.004
- Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Astin, A. (1997). How "good" is your institution's retention rate? *Research in Higher Education*, 38(6), 647-658. doi: 10.1023/A:1024903702810
- Astin, A., Green, K., & Korn, W. (1987). *The American freshman: Twenty-year trends, 1966-1985*. Los Angeles: University of California.
- Bagozzi, R. P. (1981). Attitudes, intentions, and behaviors: A test of some key hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(4), 607-627. doi: 10.1037/0022-3514.41.4.607
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mother's strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156-166. doi: 10.2307/2112340
- Baker-Eveleth, L., & Stone, R. W. (2008). Expectancy theory and behavioral intentions to use computer applications. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 3, 1-12.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi : 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2002). Biographical Sketch, Palo Alto, CA.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Translate by J. Lecomte). Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I. Weiner, & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed., pp. 1534-1536). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586
- Banise, R., Seise, J., & Zerbis, N. (2001). Implicit attitudes towards homosexuality: Reliability, validity, and controllability of the IAT. *Zeitschrift Für Experimentelle Psychologie*, 48(2), 145-160. doi: 10.1026//0949-3946.48.2.145
- Bargh, J. A. (1989). Conditional automaticity: Varieties of automatic influence in social perception and cognition. In J. S. Uleman, & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 3-51). New York: Guilford Press.

- Bargh, J. A. (1994). The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition. In J. R. S. Wyer, & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (vol. 2, pp. 1-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of everyday life. In J. R. S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition* (vol. 10, pp. 1-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. In S. Chaiken, & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 361-382). New York: Guilford Press.
- Bargh, J. A., Chaiken, S., Govender, R., & Pratto, F. (1992). The generality of the automatic attitude activation effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 893-912. doi: 10.1037//0022-3514.62.6.893
- Bargh, J., & Chartrand, T. (2000). Studying the mind in the middle: A practical guide to priming and automaticity research. In H. Reis, & C. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social psychology* (pp. 253-285). New York: Cambridge University Press.
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior : Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230-244. doi: 10.1037/0022-3514.71.2.230
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Stewart, I., & Boles, S. (2010). A sketch of the implicit relational assessment procedure (IRAP) and the relational elaboration and coherence (REC) model. *The Psychological Record*, 60(3), 527-542.
- Barry, C. L., & Finney, S. J. (2009). Can we feel confident in how we measure college confidence? A psychometric investigation of the college self-efficacy inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(3), 197-222. doi: 10.1177/0748175609344095
- 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* (pp. 48-61). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 3(1), 73-89. doi: 10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. doi: 10.3102/00346543055004485
- Begin, C., Michaut, C., Romainville, M., & Stassen J.-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur: Belgique, France, Québec, Suisse. In M. Romainville, &

- C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 15-32). Bruxelles: De Boeck.
- BenYoseph, M., Ryan, P., & Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: Lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24-30. doi:10.1080/07377366.1999.10400362
- Berkowitz, L. (1972). Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 63-108). San Diego, CA: Academic Press.
- 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. doi: 10.1080/14616730500147565
- 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), 529-556. doi: 10.1007/BF00992627
- Biémar, S., Philippe, M., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : Paradoxe et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(1), 1-17.
- Billson, J. M., & Brooks-Terry, M. B. (1982). In search of the silken purse: Factors in attrition among first-generation students. *College and University*, 58(1), 57-75.
- Blaison, C., Chassard, D., Kop, J.-L., & Gana, K. (2006). L'IAT (Implicit Association Test) ou la mesure des cognitions sociales implicites : Revue critique de la validité et des fondements théoriques des scores qu'il produit. *L'année Psychologique*, 106(2), 305-336. doi : 10.4074/S0003503306002065
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien - L'enquête et ses méthodes* (2nd ed.). Paris : Armand Colin.
- Blanton, H., & Jaccard, J. (2006). Arbitrary metrics in psychology. *American Psychologist*, 61(1), 27-41. doi : .1037/0003-066X.61.1.27
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bonin, S., Bujold, J., & Chenard, P. (2004, October). *De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite*. Paper session presented at the meeting of ACPRI/CIRPA, Montréal.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Antécédents de l'engagement de l'élève envers son but de formation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°70.

- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2012). Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *European Review of Applied Psychology*, 62(3), 147-159. doi:10.1016/j.erap.2012.04.002
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2013). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations de l'étudiant à l'égard de son projet de formation. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2013). Antecedents of educational goal commitment: an experimental investigation of the role of goal abstraction, integration, and importance. *The Canadian Journal of Career Development*, 12(1), 18-26.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2014). A theoretical model of the antecedents of educational goal commitment. *The Canadian Journal of Career Development*, 13(1), 60-69.
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois, & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 235-254). Paris : PUF.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92. doi:10.1037/a0017385
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braxton J.-M. (2000) *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 college student departure process. *Journal of College Student development*, 41(2), 215-227.
- Braxton J.-M., & Hirschy A. S. (2005) Theoretical developments in the study of college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 67-87). Westport, CT: Greenwood Press.
- Braxton, J.-M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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* (pp. 11-28). 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.
- Braxton, J.-M., Vesper, N., & Hossler D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-612. doi: 10.1007/BF02208833
- 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, 645-657.
- Breckler, S. J., & Wiggins, E. C. (1989). Affect versus evaluation in the structure of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(3), 253-271. doi: 10.1016/0022-1031(89)90022-X
- Brendl, C. M., Markman, A. B., & Messner, C. (2001). How do indirect measures of evaluation work ? Evaluating the inference of prejudice in the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 760-773. doi: 10.1037//0022-3514.81.5.760
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18, 3-21. doi : doi.org/10.1080/13538322.2011.614468
- Bowlby, J. W., & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition* (Report n°81-591-XPF). Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Difference by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1-10. doi: 10.1016/j.chb.2015.02.057
- Brown, S. D., & Lent, R. T. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: Wiley
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 2(3), 298-308. doi: 10.1016/j.jvb.2007.09.003
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64(2), 123-152. doi: 10.1037/h0043805
- Bryan, E., & Simmons, L. (2009). Family involvement: Impacts of post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 391-406. doi: 10.1353/csd.0.0081

- Budd, R. J., North, D., & Spencer, C. (1984). Understanding seat-belt use: A test of Bentler and Speckart's extension of the "theory of reasoned action". *European Journal of Social Psychology*, 14(1), 69-78. doi: 10.1002/ejsp.2420140106
- Burrus, J., Elliott D., Brenneman, M., Markle, R., Carney, L., Moore, G., Betancourt, A., Jackson, T., Robbins, S., Kyllonen, P., & Roberts R. D. (2013). *Putting and keeping students on track: Toward a comprehensive model of persistence and goal attainment*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Burton, N., & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980* (Research Report n° 2001-2). New York, NY: The College Board.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Mahawah: Erlbaum.
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., LaNasa, S. M., & Bibb, E. W. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp.167-210). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. doi: 10.2307/1982157
- 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. doi: 10.2307/2960026
- Carlson, E. R. (1956). Attitude change through modification of attitude structure. *Journal of Abnormal Psychology*, 52(2), 256-261.
- Cartier, S., & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381. doi : 10.7202/009937ar
- Carver, C. S., & Scheier, M. E. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Chassin, L., Presson, C., Seo, D., Sherman, S. J., Macy, J., Wirth, R. J., & Curran, P. (2008). Multiple trajectories of cigarette smoking and the intergenerational transmission of smoking: A multigenerational, longitudinal study of a Midwestern community sample. *Health Psychology*, 27, 819-828. doi: 10.1037/0278-6133.27.6.819
- Chatzisarantis, N., & Biddle, S. (1998). Functional significance of psychological variables that are included in the theory of planned behaviour. A self-determination theory approach to the study of intentions. *European Journal of Social Psychology*, 28(3), 303-322. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992
- 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. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55

- Chen, X., & Carroll, D. C. (2005). *First generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Cheung, S. F., & Chan, D. K. S. (2000). *The role of perceived behavioral control in predicting human behavior: A meta-analytic review of studies on the theory of planned behavior*. Unpublished manuscript, Chinese University of Hong Kong.
- Choy, S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment* (Statistical Analysis Report n° NCES 2001-126). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Cialdini, R.B. (2012). The focus theory of normative conduct. In P. A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 295-312). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026. doi:10.1037//0022-3514.58.6.1015
- Clark, K. (2015). *Differences in post-secondary persistence, by gender: A phenomenological study of traditional college students* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2055&context=doctoral>
- Coffman, D. L., & MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40(2), 235-259. doi:10.1207/s15327906mbr4002_4
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-84. doi: 10.1037/0003-066X.59.8.676
- Conger, D., & Long, M. C. (2010). Why are men falling behind? Gender gaps in college performance and persistence. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 627(1), 184-214. doi: 10.1177/0002716209348751
- Conner, M., Sheeran, P., Norman, P., & Armitage, C. J. (2000). Temporal stability as a moderator of relationships in the theory of planned behaviour. *The British Journal of Social Psychology*, 39(4), 469-493. doi:10.1080/14768320601070449
- Cooke, R., & French, D. P. (2011). The role of context and timeframe in moderating relationships within the theory of planned behaviour. *Psychology and Health*, 26(9), 1225-1240. doi: 10.1080/08870446.2011.572260
- Corey, S. M. (1937). Professed attitudes and actual behavior. *Journal of Educational Psychology*, 28(4), 271-280. doi: 10.1037/h0056871
- Corneille, O. (2010). *Nos préférences sous influences*. Wavre : Editions Mardaga.

- Coslin, P. (2013). *Psychologie de l'adolescent* (4th ed.). Paris: Armand Colin
- Courneya, K. S., Friedenreich, C. M., Arthur, K., & Bobick, T. M. (1999). Understanding exercise motivation in colorectal cancer patients. A prospective study using the theory of planned behavior. *Rehabilitation Psychology*, 44(1), 68-84. doi: 10.1037/0090-5550.44.1.68
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200. doi : 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Crawford, M., Chaffin, R., & Fitton, L. (1995). Cognition in social context. *Learning and Individual Differences*, 7(4), 341-362. doi :10.1016/1041-6080(95)90006-3
- Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczyńska, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic view of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *American Educational Research Association*, 80(2), 272-295. doi : 10.3102/0034654310362998
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire : A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational and Psychological Review*, 24(1), 133-165. doi: 10.1007/s10648-011-9184-5
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California: Sage Publications.
- Cronkhite, G. (1969). *Persuasion: Speech and behavioural change*. New-York: Bobbs-Merrill.
- Cunningham, W. A., Preacher, K. J., & Banaji, M. R. (2001). Implicit attitude measures: Consistency, stability, and convergent validity. *Psychological Science*, 12(2), 163-170. doi: 10.1111/1467-9280.00328
- DaDeppo, L. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122-131. doi: 10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x
- Damsa, C., & Sten, L. (2016, July). *Interaction patterns in student teachers' small group learning activities*. Paper presented at The Higher Education Conference, Amsterdam.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1970). Norms and normative behavior: Field studies of social interdependence. In J. Macaulay, & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 83-102). New York: Academic Press.
- Dasgupta, N., & Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 800-814. doi: 10.1037//0022-3514.81.5.800

- Dasgupta, N., Mcghee, D. E., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2000). Automatic preference for white Americans: Eliminating the familiarity explanation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 316-328. doi: 10.1006/jesp.1999.1418
- Davies, R., & Elias, P. (2003). *Dropping out: a study of early leavers from higher education* (Research Report n° RR386). London: Department for Education and Skills.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 810-819. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.810
- Dawis, R. V. (2005). The minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 3-23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: An integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. doi: 10.1007/s10212-012-0133-6
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Learning processes in higher education: Providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives* (pp. 141-162). Abingdon: Routledge.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2016). Transition from high school to university: A person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 1-21. doi:10.1007/s10212-016-0298-5.
- De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire: Réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°98.
- De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : Évaluation du dispositif d'aide "Pack en bloque". *Evaluer-Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 7-36.
- De Houwer, J. (2001). A structural and process analysis of the implicit association test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(6), 443-451. doi: 10.1006/jesp.2000.1464
- De Houwer, J. (2002). The implicit association test as a tool for studying dysfunctional associations in psychopathology: Strength and limitations. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 33(2), 115-133. doi: 10.1016/S0005-7916(02)00024-1

- De Houwer, J. (2006). What are implicit measures and why are we using them. In R. W. Wiers, & A. W. Stacy (Eds.), *The handbook of implicit cognition and addiction* (pp. 11-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- De Houwer, J. (2011). Why the cognitive approach in psychology would profit from a functional approach and vice versa. *Perspectives on Psychological Science*, 6(2), 202-209. doi : 10.1177/1745691611400238
- De Houwer, J., Beckers, T., & Moors, A. (2007). Novel attitudes can be faked on the implicit association test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 972-978. doi: 10.1016/j.jesp.2006.10.007
- De Houwer, J., Teige-mocigemba, S., Spruyt, A., & Moors, A. (2009). Implicit measures : A normative analysis and review. *Psychological Bulletin*, 135(3), 347-368. doi: 10.1037/a0014211
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J.-P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 35(4), 453-468.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations* (4th ed.). Bruxelles-Paris : De Boeck Université
- De Vries, H., Backbier, E., Kok, G., & Dijkstra, M. (1995). The impact of social influences in the context of attitude, self-efficacy, intention and previous behavior as predictors of smoking onset. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(3), 237-257. doi: 10.1111/j.1559-1816.1995.tb01593.x
- DeBar, L.L., Schneider, M., Drews, K.L., Ford, E.G., Stadler, D.D., Moe, E.L.,... Venditti, E.M. (2011). Student public commitment in a school-based diabetes prevention project: impact on physical health and health behaviour. *Public Health*, 11, 1-11. doi:10.1186/1471-2458-11-711
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York, NY : Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801
- DeFleur, M. L., & Westie, F. R. (1958). Verbal attitudes and overt acts. *American Sociological Review*, 23(6), 667-673. doi: 10.2307/2089055

- Delhomme, P., Kreel, V., & Ragot, I. (2008). The effect of the commitment to observe speed limits during rehabilitation training courses for traffic regulation offenders in France. *European Review of Applied Psychology*, 58(1), 31-42. doi:10.1016/j.erap.2005.07.005
- DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition process (ASADP) model* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/540/deremerma029.pdf>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Deutscher, I. (1966). Words and deeds: Social science and social policy. *Social Problems*, 13(3), 235-254. doi: 10.2307/799252
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. doi: 10.1037//0022-3514.56.1.5
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van Der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2016). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: a matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 1-17. doi: 10.1007/s10212-016-0290-0
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109-119. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Dijker, A., & Koomen, W. (1996). Stereotyping and attitudinal effects under time pressure. *European Journal of Social Psychology*, 26(1), 61-74. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(199601)26:13.0.CO;2-#
- DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. New York, NY: Russell Sage
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: Different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 10(11), 11-20. doi: 10.1016/S0959-4752(00)00022-0
- Dony, M., De Clercq, M., Frenay, M., & Parmentier, P. (2015). *Outil pour la construction d'une évaluation d'un dispositif d'aide à la réussite*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Chaire UNESCO de pédagogie Universitaire.
- Dostoïevski, F. (1864). *Notes from the underground or letters from the underworld*. Dostoevsky's Collections

- Dowd, C. A., & Coury, T. (2006). The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. *Research in Higher Education*, 47(1), 33-62. doi: 10.1007/s11162-005-8151-8
- Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université – Trajectoires des étudiants en Belgique francophone*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Dumora, B., & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision en orientation. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30, 37-57.
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social context, self-perceptions and student engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Revista Electronica de Investigacion Educativa y Psicopedagogica*, 12, 5-32. doi: 10.14204/ejrep.32.13081
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B., & Nils, F. (2013). Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études ? In M. Frenay, & M. Romainville (Eds.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (pp. 17-40). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs parentaux. *Économie et statistique*, 293, 77-93. doi : 10.3917/res.168.0023
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-158. doi: 10.3917/popu.801.0123
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albarracfn, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes and attitude change: Basics principles* (pp. 743-767). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed), *Achievement and Achievement Motives. Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. In A. S. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: The Guildford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225. doi: 10.1177/0146167295213003

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Edwards, K. (1990). The interplay of affect and cognition in attitude formation and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 202-216. doi: 10.1037/0022-3514.59.2.202
- Eggsware, H. M. (2005). Impact of parent educational achievement on first-generation student success. *Journal of Student Affairs Archive*, 14, 1-14.
- Eitam, B., & Higgins, E.T. (2010). Motivation in mental accessibility: Relevance of a representation (ROAR) as a new framework. *Social and Personality Psychology*, 4(10), 951-967. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00309.x
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41-61. doi : 10.1080/01425692.2012.632866
- Elffers, L. (2016, July). *Higher education as a multidimensional learning environment*. Paper presented at The Higher Education Conference, Amsterdam.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi : 10.1037//0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M.(1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication [ETNIC] (2011). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Jean-Pierre Hubin.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove, UK: Erlbaum.
- Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-573. doi: 10.1002/pits.10050
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 23, pp. 75-109). New-York: Academic Press.
- Fazio, R. H. (2001). On the automatic activation of associated evaluations : An overview. *Cognition and Emotion*, 15(2), 115-141. doi: 10.1080/0269993004200024
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 297-327. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145225

- Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C., & Kardes, F. R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 229-238. doi: 10.1037/0022-3514.50.2.229
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Festinger, L. (1964). Behavioral support for opinion change. *The Public Opinion Quarterly*, 28, 404-417.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). London, England: SAGE.
- Finnie, R., & Qiu, H. (2008). *The patterns of persistence in post-secondary education in Canada: Evidence from the YITS-B dataset*. Toronto, ON: Educational Policy Institute.
- Fischer, C., & Wertz, F. (1975). Empirical phenomenological analyses of being criminally victimized. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research* (pp. 135-158). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Fishbein, M. (1967). *Readings in attitude theory and measurement*. New York, NY: Wiley
- Fishbein, M. (2000). The role of theory in HIV prevention. *AIDS Care*, 12(3), 273-278. doi: 10.1080/09540120050042918
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81(2), 59-74. doi :10.1037/h0020074
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Fishbein, M., Bandura, A., Triandis, H. C., Kanfer, F. H., Becker, M. H., & Middlestadt, S. E. (1991). *Factors influencing behavior and behavior change: Final report of the Theorists' Workshop*. Washington, DC: National Institute of Mental Health.
- Fisher, J. D., & Fisher, W. A. (1992). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, 111(3), 455-474. doi: 10.1037/0033-2909.111.3.455
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 259-269). Ann Arbor, Mich.: Institute For Social Itcsearch.
- Friese, M., Hofmann, W., & Schmitt, M. (2008). When and why do implicit measures predict behaviour? Empirical evidence for the moderating role of opportunity,

- motivation, and process reliance. *European Journal of Social Psychology*, 19(1), 285-338. doi: 10.1080/10463280802556958
- Fuertes, J. N., Sedlacek, W.E., & Liu, W. M. (1994). Using the SAT and noncognitive variables to predict the grades and retention of Asian American university students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27(2), 74-84.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gagné, C., & Godin, G. (2000). The theory of planned behavior: Some measurement issues concerning belief-based variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2173-2193. doi : 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02431.x
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°39.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change : A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. doi: 10.1080/03075079.2012.721351
- Gao, Z., & Xiang, P. (2008). College students' motivation toward weight training: An application of expectancy-value model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 399-415. doi: 10.1123/jtpe.27.3.399
- Gast, A., & De Houwer, J. (2012). Evaluative conditioning without directly experienced pairings of the conditioned and the unconditioned stimuli. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(9), 1657-1674. doi: 10.1080/17470218.2012.665061
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 277-291. doi: 10.1016/j.jvb.2009.11.001
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation : An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychologica Belgica*, 132(5), 692-731. doi: 10.1037/0033-2909.132.5.692
- Gawronski, B., Lebel, E. P., & Peters, K. R. (2007). What do implicit measures tell us? Scrutinizing the validity of three common assumptions. *Perspective on Psychological Science*, 2(2), 181-193. doi: 10.1111/j.1745-6916.2007.00036.x
- Gawronski, B., & Payne, B. K. (2010). *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
- Gemar, M. C., Segal, Z. V., Sagrati, S., & Kennedy, S. J. (2001). Mood-induced changes on the implicit association test in recovered depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(2), 282-289. doi: 10.1037//0021-843X.110.2.282

- 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. doi: 10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 189-204. doi: 10.1016/j.jvb.2005.08.004
- Gibbons, F. X., Gerrard, M., Blanton, H., & Russell, D. W. (1998). Reasoned action and social reaction: Willingness and intention as independent predictors of health risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1164-1180. doi: 10.1037//0022-3514.74.5.1164
- Godin, G., Valois, P., Shephard, R. J., & Desharnais, R. (1987). Prediction of leisure-time exercise behavior: A path analysis (LISREL V) model. *Journal of Behavioral Medicine*, 10(2), 145-158. doi: 10.1007/BF00846423
- Gold, R. S. (1993). On the need to mind the gap: On-line versus off-line cognitions underlying sexual risk taking. In D. J. Terry, C. Gallois, & M. McCamish (Eds.), *The theory of reasoned action: Its application to AIDS-preventive behavior* (pp. 227-252). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Goldenberg, E. (1987). Près du mourant, des soignants en souffrance. *Études*, 367(5), 483-495.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 141-185. doi: 10.1080/14792779343000059
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503. doi: 10.1037/0003-066X.54.7.493
- Gopaul, B. (2014). Inequality and doctoral education: exploring the "rules" of doctoral study through Bourdieu's notion of field. *Higher Education*, 70(1), 73-88. doi: 10.1007/s10734-014-9824-z
- Graham S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39. doi: 10.1007/BF01323661
- Grant, M., Hamer, A., & Steptoe, A. (2009). Social isolation and stress-related cardiovascular, lipid, and cortisol responses. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(1), 29-37. doi : 10.1007/s12160-009-9081-z.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27. doi: 10.1037//0033-295X.102.1.4

- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109(1), 3-25. doi: 10.1037//0033-295X.109.1.3
- Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1022-1038. doi: 10.1037/0022-3514.79.6.1022
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition : The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1464
- Greenwald, A. G., & Nosek, B. A. (2001). Health of the implicit association test at age 3. *Zeitschrift Für Experimentelle Psychologie*, 48(2), 85-93. doi: 10.1026//0949-3946.48.2.85
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 197-216. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.197
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17-41. doi: 10.1037/a0015575.
- Greenwald, A. G., Smith, C. T., Sriram, N., Bar-Anan, Y., & Nosek, B. A. (2009). Implicit race attitude measures predicted vote in the 2008 U. S. presidential election. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 9(1), 241-253. doi: 10.1111/j.1530-2415.2009.01195.x
- Gruel, L., & Tiphaine, B. (2004). Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants, *Éducation et Formations*, 67, 51-60.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53-68. doi: 10.1080/13576500342000040
- Guay, F., Ratelle, C., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. doi: 10.1037/a0012758
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In J. A. Athanasou, & R. Van Esbroeck, *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). New York: Springer,
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.

- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2005). First- and higher-order models of attitudes, normative influence, and perceived behavioural control in the theory of planned behaviour. *The British Journal of Social Psychology*, 44(4), 513-535. doi: 10.1348/014466604X16219
- Hahn, A., Judd, C. M., Hirsh, H. K., & Blair, I. V. (2014). Awareness of implicit attitudes. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1369-1392. doi: 10.1037/a0035028
- Hahs-Vaughn, D. (2004). The impact of parents' education level on college students: An analysis using the beginning post-secondary students longitudinal study 1990-92/94. *Journal of College Student Development*, 45(5), 483-500. doi: 10.1353/csd.2004.0057
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. doi: 10.1037/0022-0663.94.3.638
- Harrell, G. H., & Bennett, P. D. (1974). An evaluation of the expectancy-value model of physician prescribing behavior. *Journal of Marketing Research*, 11(3), 269-278. doi: 10.2307/3151142
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133. doi: 10.1016/0001-8791(79)90065-4
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142. doi: 10.1007/BF01176205
- Hartig, N., & Steigerwald, F. (2007). Understanding family roles and ethics in working with first-generation college students and their families. *Family Journal*, 15(2), 159-162. doi: 10.1177/1066480706297955
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V., & Mack, D. E. (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(1), 36-51. doi: 10.1123/jsep.19.1.36
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102(2), 284-304. doi: 10.1037/0033-295X.102.2.284
- Heckhausen, J., Worsch, C., & Fleeson, W. (2001). Developmental regulation before and after a developmental deadline: The sample case of biological clock for childbearing. *Psychology and Aging*, 16(3), 400-413. doi: 10.1037/0882-7974.16.3.400
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: A person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529. doi: 10.1007/s10734-010-9346-2

- Hellman, C. M. (1996). Academic self-efficacy: Highlighting the first-generation student. *Journal of Applied Research in the Community College*, 4(1), 69-75.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179. doi : 10.3102/00346543070002151
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the implicit association test and explicit self-report measures. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 31(10), 1369-1385. doi: 10.1177/0146167205275613
- Hofmann, W., Gschwendner, T., Nosek, B. A., & Schmitt, M. (2005). What moderates implicit-explicit consistency ? *European Review of Social Psychology*, 16(1), 335-390. doi: 10.1080/10463280500443228
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1981). Social support and psychological distress: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 365-370. doi: 10.1037/0021-843X.90.4.365
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 212-220. doi:10.1037//0021-9010.72.2.212
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic research*, 11(2), 213-221. doi: 10.1016/0022-3999(67)90010-4
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599. doi:10.1037//0022-3514.77.3.588
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. doi:10.1016/j.paid.2006.09.018
- Horn, L., & Nuñez, A. (2000). *Mapping the road to college: First-generation students' math track, planning strategies, and context of support (NCES 2000-153)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Hospel, V. (2015). *Des apprenants engagés et performants ? Effets respectifs de la structure, du soutien à l'autonomie et du soutien social* (Unpublished doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Houme, K. P. (2009). *Application de la théorie du comportement planifié pour prédire la persévérance des étudiants en sciences naturelles de l'Université de Lomé (Togo)* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.theses.ulaval.ca/2009/26821/26821.pdf>

- Hoza, B., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Kipp, H., & Owens, J. S. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluations, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(2), 271-283. doi: 10.1037//0022-006X.69.2.271
- 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. doi: 10.1007/BF01730113
- Ingham, R. (1994). Some speculations on the concept of rationality. *Advances in Medical Sociology*, 4, 89-111.
- Inman, W., & Mayes, L. (1999). The importance of being first: Unique characteristics of first generation community college students. *Community College Review*, 26(2), 3-22. doi: 10.1177/009155219902600402
- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first generation students: Time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449. doi: 10.1023/A:1024284932709
- Ishitani, T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885. doi: 10.1353/jhe.2006.0042
- Jaccard, J., & Davidson, A. (1972). Toward an understanding of family planning behaviors: An initial investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 2(3), 228-235. doi: 10.1111/j.1559-1816.1972.tb01274.x
- Jaccard, J., & King, G. (1977). A probabilistic model of the relationship between beliefs and behavioral intentions. *Human Communication Research*, 3, 332-342.
- Jaccard, J., Knox, R., & Brinberg, D. (1979). Prediction of behavior from beliefs: An extension and test of a subjective probability model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1239-1248. doi: 10.1037/0022-3514.37.7.1239
- Jackson, J. (1969). Structural characteristics of norms. In I. D. Steiner, & M. Fishbein (Eds.), *Current studies in Social Psychology* (pp. 301-309). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacob, B. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21(6), 589-598. doi: 10.1016/S0272-7757(01)00051-6
- Jenert, B., & Gommers, K. (2016, July). *A typology of student's enculturation during the first year at university*. Paper presenter at The Higher Education Conference, Amsterdam.
- 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. doi: 10.1023/A:1012225510213

- Kallgren, C. A., Reno, R. R., & Cialdini, R. B. (2000). A focus theory of normative conduct: When norms do and do not affect behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(8), 1002-1012. doi:10.1177/01461672002610009
- Kalsner, L., & Pistole, C. (2003). College adjustment in a multiethnic sample: Attachment, separation-individuation, and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 44(1), 92-109. doi: 10.1353/csd.2003.0006
- Kamanzi, C., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoe, E., Groleau, A., Leroy, C., & Dufresne, F. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et transition dans l'enseignement supérieur*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417-442. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100019
- Kaplan, M. F. (1989). Task, situational, and personal determinants of influence processes in group decision making. In E. J. Lawler, & B. Markovsky (Eds.), *Advances in group processes* (vol. 6, pp. 87-105). Greenwich, CT: JAI Press.
- Karlson, N. (1992). Bringing social norms back in. *Scandinavian Political Studies*, 15(3), 249-268. doi: 10.1111/j.1467-9477.1992.tb00143.x
- Karpanty, R. E. (1998). *Role of communication apprehension, college self-efficacy, peer integration and faculty integration on college persistence* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Milwaukee, Wisconsin.
- Karpinski, A., & Hilton, J. L. (2001). Attitudes and the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 774-788. doi: 10.1037//0022-3514.81.5.774
- Karpinski, A., & Steinman, R. B. (2006). The single category implicit association test as a measure of implicit social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 16-32. doi: 10.1037/0022-3514.91.1.16
- Kennett, D., Young, A. M., & Catanzaro, M. (2009). Variables contributing to academic success in an intermediate statistics course: The importance of learned resourcefulness. *Educational Psychology*, 29(7), 815-830. doi: 10.1080/01443410903305401
- Kern, C. W., Fagley, N. S., & Miller, P. M. (1998). Correlates of college retention and GPA: Learning and study strategies, testwiseness, attitudes, and ACT. *Journal of College Counseling*, 1(1), 26-34. doi: 10.1002/j.2161-1882.1998.tb00121.x
- Klauer, K. C., & Mierke, J. (2005). Task-set inertia, attitude accessibility, and compatibility-order effects : New evidence for a task-set switching account. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 208-217. doi: 10.1177/0146167204271416
- Kleinfeld, J. (2009). No map to manhood: Male and female mindsets behind the college gender gap. *Gender Issues*, 26(3), 171-182. doi: 10.1007/s12147-009-9083-y

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koslowsky, M. (1993). A comparison of two attitude-behavior models for predicting attrition in higher education. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 29(3), 359-365. doi:10.1177/0021886393293006
- Kothandapani, V. (1971). Validation of feeling, belief, and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(3), 321-333. doi: 10.1037/h0031448
- Kraft, P., Rise, J., Sutton, S., & Roysamb, E. (2005). Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: Perceived behavioural control or affective attitude. *British Journal of Social Psychology*, 44(3), 479-496. doi:10.1348/014466604X17533
- Krebs, D. L., & Miller, D. T. (1985). Altruism and aggression. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (3rd ed., vol. 2, pp. 1-71). New York: Random House.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). Attitude measurement. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes and attitude change*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kruglanski, A. W., & Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impression primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 448-468.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Research Report). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kunda, Z. (1999). *Social cognition: Making sense of people*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lafontaine, D., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M., & Vermandela, C. (2012). Le succès des “héritières” : Effet conjugué du genre et du niveau d’études des parents sur la réussite à l’université. *Revue Française de Pédagogie*, 179, 29-48. doi : 10.4000/rfp.3656
- LaPiere, R. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces*, 13(2), 230-237. doi : 10.2307/2570339
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l’éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l’évènement (biographique)*. Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

- Leclercq, D. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'Université. Projet MOHICAN*. Liège : Editions de l'Université de Liège.
- Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? In P. Parmentier (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (pp. 6-9). Bruxelles: CIUF.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown, & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Leppel, K. (2002). Similarities and differences in the college persistence of men and women. *The Review of Higher Education*, 25(4), 433-450. doi: 10.1353/rhe.2002.0021
- Leroy, V., De Clercq, M., & Frenay, M. (2016, January). *Evaluer le projet professionnel de l'étudiant lors de son entrée à l'université : Validation de cinq profils professionnels auprès d'étudiants de psychologie*. Paper presented at ADMEE, Lisbonne.
- Lewin. K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Huper and Brothers.
- Lin, B.-J., & Chiou, W.-B. (2010). Undergraduates' intentions to take a second language proficiency test: A comparison of predictions from the theory of planned behavior and social cognitive theory. *Psychological Reports*, 106(3), 798-810. doi: 10.2466/pr0.106.3.798-810
- Linn, L. S. (1965). Verbal attitudes and overt behavior: A study of racial discrimination. *Social Forces*, 43(3), 353-364. doi: 10.2307/2574765
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. doi: 10.1080/03075070120099359
- Loewenstein, G., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127(2), 267-286. doi: 10.1037/0033-2909.127.2.267
- Lohfink, M., & Paulsen, M. B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46(4), 409-428. doi: 10.1353/csd.2005.0040

- Lopez, F. G., Campbell, V. L., & Watkins, C. E. (1989). Effects of marital conflict and family coalition patterns on college student adjustment. *Journal of College Student Development*, 30, 46-52.
- Madden, T. J., Ellen, P. S., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 3-9. doi: 10.1177/0146167292181001
- Maison, D., Greenwald, A. G., & Bruin, R. (2001). The implicit association test as a measure of implicit consumer attitudes. *Polish Psychological Bulletin*, 32(1), 1-9. doi: 10.1066/S10012010002
- Manstead, A. S., & Eekelen, S. M. (1998). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic achievement intentions and behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1375-1392. doi:10.1111/j.1559-1816.1998.tb01682.x
- Manstead, A. S., & Parker, D. (1995). Evaluating and extending the theory of planned behavior. In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (vol. 6, pp. 69-95). Chichester, UK: John Wiley & Son.
- Marini, M. M. (1984). Age and sequencing norms in the transition to adulthood. *Social Forces*, 63(1), 229-244. doi: 10.2307/2578867
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213-225. doi: 10.1037/0022-0167.51.2.213
- Mattern, K. D., & Patterson, B. F. (2009). *Is performance on the SAT related to college retention?* (Research Report n° 2009-7). New York: The College Board.
- McCauley, D. P. (1988). Effect of specific factors on Blacks' persistence at predominantly white university. *Journal of College Student Development*, 29(1), 48-51.
- McConnell, A. R., & Leibold, J. M. (2001). Relations among the implicit association test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(5), 435-442. doi: 10.1006/jesp.2000.1470
- McEachan, R. R. C., Conner, M., Taylor, N. J., & Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5(2), 97-144. doi:10.1080/17437199.2010.521684
- McGauvran, M. (2011). *High school males' perception of education: The new gender gap*. (Doctoral dissertation). Johnson & Wales University, Providence.
- McGregor, L. N., Mayleben, M. A., Buzzanga, V. L., Davis, S. F., & Becker, A. H. (1991). Selected personality characteristics of first-generation college students. *College Student Journal*, 25(2), 231-234.

- McKirnan, D. (1980). The identification of deviance: A conceptualization and initial test of a model of social norms. *European Journal of Social Psychology*, 10(1), 75-93. doi: 10.1002/ejsp.2420100106
- McLellan, E., McQueen, K., & Neidig, J. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, 15(1), 63-84. doi: 10.1177/1525822X02239573
- McMillan, B., & Conner, M. (2003). Applying an extended version of the theory of planned behavior to illicit drug use among students. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(8), 1662-1683. doi: 10.1111/j.1559-1816.2003.tb01968.x
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749. doi : 10.1037/0003-066X.50.9.741
- Ménard, L. (2012). *Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Perspectives en Éducation et Formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. doi : 10.1037/0022-0663.93.1.77
- Mierke, J., & Klauer, K. C. (2001). Implicit association measurement with the IAT: Evidence for effects of executive control processes. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48(2), 107-122. doi: 10.1026//0949-3946.48.2.107
- Mierke, J., & Klauer, K. C. (2003). Method-specific variance in the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1180-1192. doi: 10.1037/0022-3514.85.6.1180
- Miller, J. B. (1986). *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. doi: 10.1006/ceps.1996.0028
- Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville, & C. Michaut (Ed.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69-88). Bruxelles : De Boeck.
- Miniard, P., & Cohen, J. (1981). An examination of the Fishbein-Ajzen behavioral intentions model's concepts and measures. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 309-339. doi: 10.1016/0022-1031(81)90031-7
- Mitchell, J. P., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Contextual variations in implicit evaluation. *Journal of Experimental Psychology General*, 132(3), 455-469. doi: 10.1037/0096-3445.132.3.455

- Montaño, D. E., Thompson, B., Taylor, V. M., & Mahloch, J. (1997). Understanding mammography intention and utilization among women in an inner city public hospital clinic. *Preventive Medicine*, 26(6), 817-824. doi: 10.1006/pmed.1997.0215
- Moos, R. H., & Swindle, R. (1990). Stressful life circumstances: Concepts and measures. *Advances in Measuring Life Stress*, 6(3), 171-178. doi: 10.1002/smi.2460060302
- Morris, E. W. (2012). *Learning the hard way: Masculinity, place and the gender gap in education*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Moutte, L. (2008). *L'impact de la restitution dynamique d'un test d'intérêts professionnels sur le processus d'orientation* (Unpublished Master Thesis). Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.
- 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(1), 30-38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355-371. doi: 10.1023/A:1018755201899
- National Center for Education Statistics [NCES] (2005). *College persistence on the rise? Changes in 5-year degree completion and postsecondary persistence rates between 1994 and 2000* (Research Report n°2005-156). Washington: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- National Center for Education Statistics [NCES] (2016). *Persistence and Attainment of 2011-12 First-Time Postsecondary Students After 3 Years* (Research Report n°2016-401). Washington: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissages : étude des déterminants et effets* (Unpublished doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Neuville, S. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : Les approches théoriques intégratives. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'Université* (pp. 33-42). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2009, June). *La persistance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value*. Paper presented at Réseau de Recherche en éducation et formation (REF), Nantes.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2012) La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. In M. Romainville, & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 157-175). Bruxelles : De Boeck.

- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 95-117. doi : 10.5334/pb-47-1-95
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- 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), 31-50. doi : 10.5334/pb-47-1-31
- Neuville, S., & Galand, B. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : Les approches par facteurs isolés. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'Université* (pp. 17-32). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Newman, R.S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptative help seeking. *College of Education*, 41(2), 132-138. doi: 10.1207/s15430421tip4102_10
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi : 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nier, J. A. (2005). How dissociated are implicit and explicit racial attitudes? A bogus pipeline approach. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8(1), 39-52. doi: 10.1177/1368430205048615
- Nils, F. (2011). Comment favoriser une bonne orientation lors du choix des études universitaires ? In P. Parmentier (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (pp. 14-18). Bruxelles : CIUF.
- Nils, F., & Lambert, J.-P. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ? In P. Parmentier (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 10-13). Bruxelles: CIUF.
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Nock, M. K., Park, J. M., Finn, C. T., Deliberto, T. L., Dour, H. J., & Banaji, M. R. (2010). Measuring the "suicidal mind:" Implicit cognition predicts suicidal behavior. *Psychological Science*, 21(4), 511-517. doi: 10.1177/0956797610364762

- Nora, A. (2001). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 41-56. doi: 10.2190/BYT5-9F05-7F6M-5YCM
- Nora, A., Cabrera, A., Hagdorn, L. S., & Pascarella, E. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavior outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37(4), 427-451. doi: 10.1007/BF01730109
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002a). Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration web site. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(1), 101-115. doi: 10.1037//1089-2699.6.1.101
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002b). Math = Male, Me = Female, Therefore Math = Me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44-59. doi: 10.1037//0022-3514.83.1.44
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2010). *Project Implicit*. Retrieved from <https://implicit.harvard.edu/implicit/>
- Nosek, B. A., Bar-Anan, Y., Sriram, N., Axt, J., & Greenwald, A. G. (2014). Understanding and using the brief implicit association test: Recommended scoring procedures. *PLoS ONE* 9(12), 1-31. doi:10.1371/journal.pone.0110938
- Nosek, B. A., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1998). *Implicit association test*. Retrieved from <http://www.yale.edu/implicit/>
- Nosek, B. A., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2005). Understanding and using the implicit association test: II. Method variables and construct validity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 166-180. doi: 10.1177/0146167204271418
- Nosek, B. A., & Hansen, J. J. (2008). The associations in our heads belong to us: Searching for attitudes and knowledge in implicit evaluation. *Cognition & Emotion*, 22(4), 553-594. doi: 0.1080/02699930701438186
- Nosek, B. A., & Smyth, F. L. (2007). A multitrait-multimethod validation of the implicit association test. Implicit and explicit attitudes are related but distinct constructs. *Experimental Psychology*, 54(1), 14-29. Doi: 10.1027/1618-3169.54.1.14
- Notani, A. S. (1998). Moderators of perceived behavioral control's predictiveness in the theory of planned behavior: A meta-analysis. *Journal of Consumer Psychology*, 7(3), 247-271. doi: 10.1207/s15327663jcp0703_02
- Núñez, A. M., & Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education* (Research Report n° NCES 98-082). Washington, DC: National Center for Education Statistics
- Nyer, P., & Dellande, S. (2010). Public commitment as a motivator for weight loss. *Psychology & Marketing*, 27(1), 1-12. doi: 10.1002/mar.20316

- Ogden, J. (2010) *Health Psychology: A textbook* (5th ed.). Open University Press, McGraw Hill.
- Okun, M. A, Karoly, P., & Lutz, R. (2002). Clarifying the contribution of subjective norm to predicting leisure-time exercise. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), 296-305. doi: 10.5993/AJHB.26.4.6
- Oliver, R. L., & Berger, R. K. (1979). A path analysis of preventive health care. *Journal of Consumer Research*, 6(2), 113-122. doi: 10.1086/208755
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2003). Relations between implicit measures of prejudice: What are we measuring? *Psychological Science*, 14(6), 36-39. doi: 10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1477.x
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2004). Trait inferences as a function of automatically activated racial attitudes and motivation to control prejudiced reactions. *Basic and Applied Social Psychology*, 26(1), 1-11. doi : 10.1207/s15324834basp2601_1
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE] (2013). *Regards sur l'éducation*. Retrieved from <http://www.oecd.org/fr/education/rse-indicateurs.htm>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Otero, R., Rivas, O., & Rivera, R. (2007). Predicting persistence of Hispanic students in their first year of college. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6(2), 163-173. doi:10.1177/1538192706298993
- Ottaway, S. A., Hayden, D. C., & Oakes, M. A. (2001). Implicit attitudes and racism: Effects of word familiarity and frequency on the implicit association test. *Social Cognition*, 19(2), 97-144. doi: 10.1521/soco.19.2.97.20706
- Ouellette, J., & Wood, W. (1998). Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior. *Psychological Bulletin*, 124(1), 54-74. doi : 10.1037//0033-2909.124.1.54
- Oyserman, D., & Lee, S. W. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134(2), 311-342. doi: .1037/0033-2909.134.2.311
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3th ed.). Paris: Armand Colin.
- Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires : Attributions de réussite et d'échec. In M. C. Toczek, & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 277-302). Paris : Armand Colin.

- Park, S. M., & Gabrieli, J. D. (1995). Perceptual and nonperceptual components of implicit memory for pictures. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(6), 1583-1594. doi: 10.1037//0278-7393.21.6.1583
- Parker, D., Manstead, A.S.R., Stradling, S.G., & Reason, J.T. (1992). Determinants of intention to commit driving violations. *Accident Analysis and Prevention*, 24(2), 117-131. doi: 10.1016/0001-4575(92)90028-H
- Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine* (Unpublished doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Parmentier, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles: CIUF.
- Pascarella, E. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education*, 56(6), 640-663. doi: 0.2307/1981072
- Pascarella, E. (1986). A program for research and policy development on student persistence at the institutional level. *Journal of College Student Personnel*, 27(2), 100-107.
- Pascarella, E., Duby, P., & Iverson, B. (1983). A text and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*, 56(2), 88-100. doi: 10.2307/2112657
- Pascarella, E., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284. doi: 10.1353/jhe.2004.0016
- Pascarella, E., Smart, J., & Ethington, C. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in higher education*, 24(1), 47-71. doi: 10.1007/BF00973742
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1980). Predicting freshman persistence and dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75. doi: 10.2307/1981125
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (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. doi: 10.1037/0022-0663.75.2.215
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pascarella, E., Wolniak, G. C., Pierson, C. T., & Terenzini P. T. (2003). Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420-429. doi: 10.1353/csd.2003.0030

- Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236. doi: 10.1353/jhe.2002.0023
- Peltier, G. L., Laden, R., & Matranga, M. (1999). Student persistence in college: A review of research. *Journal of College Student Retention*, 1(4), 357-376. doi: 10.2190/L4F7-4EF5-G2F1-Y8R3
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789. doi: 10.1037/0022-0663.93.4.776
- Perugini, M. (2005). Predictive models of implicit and explicit attitudes. *British Journal of Social Psychology*, 44(1), 29-45. doi: 10.1348/014466604X23491
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34(6), 659-685. doi: 10.1007/BF00992155
- Petrova, P. K., Cialdini, R. B., & Sills, S. J. (2007). Consistency-based compliance across cultures. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), 104-111. doi: 10.1016/j.jesp.2005.04.002
- Pettit, P. (1993). Normes et choix rationnels. *Réseaux*, 62(11), 87-111.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, B. J. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg, & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-67). New Haven, CT: Yale University Press.
- Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. doi : 10.7202/000127
- Plotnikoff, R. C., Lubans, D. R., Trinh, L., & Craig, C. L. (2012). A 15-year longitudinal test of the theory of planned behaviour to predict physical activity in a randomized national sample of Canadian adults. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 521-527. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.02.005
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617-630. doi: 10.1037/0022-3514.79.4.617
- Porchea, S., Allen, J., Robbins, S. B., & Phelps, R. (2010). Predictors of long-term enrollment and degree outcomes for community college students: Integrating academic, psychosocial, socio-demographic, and situational factors. *Journal of Higher Education*, 81(6), 750-778. doi: 10.1353/jhe.2010.0014

- Porter, O. (1989). *The influence of institutional control on the persistence of minority students: A descriptive analysis*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco
- Povey, R., Conner, M., Sparks, P., James, R., & Shepherd, R. (2000). The theory of planned behaviour and healthy eating: Examining additive and moderating effects of social influence variables. *Psychology & Health*, 14(6), 991-1006. doi: 10.1080/08870440008407363
- 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. doi: 10.1353/csd.2003.0008
- Randall, D. M., & Wolff, J. A. (1994). The time interval in the intention-behaviour relationship: meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 33(4), 405-418. doi: 10.1111/j.2044-8309.1994.tb01037.x
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Sénécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. Doi: 0.1037/0022-0663.99.4.734
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286-293. doi:10.1037/0893-3200.19.2.286
- Ratelle, C. F., Simard, K., & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 893-910. doi:10.1007/s10902-012-9360-4
- Raven, B. H. (2004). The base of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 151-164). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Reason, R. D. (2003). Student variables that predict retention: Recent research and new developments. *Journal of Student Affairs Research and Practice* 46(4), 172-191. doi: 10.2202/1949-6605.5022
- Reno, R. R., Cialdini, R. B., & Kallgren, C. A. (1993). The transsituational influence of social norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 104-112. doi:10.1037//0022-3514.64.1.104
- Rhodes, R. E., & Courneya, K. S. (2003). Investigating multiple components of attitude, subjective norm, and perceived control: An examination of the theory of planned behaviour in the exercise domain. *British Journal of Social Psychology*, 42(1), 129-146. doi: 10.1348/014466603763276162
- Richard, R., van der Pligt, J., & de Vries, N. (1996). Anticipated affect and behavioral choice. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(2), 111-129. doi: 10.1207/s15324834basp1802_1

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi: 10.1037/a0026838
- Rigali-Oiler, M., & Kurpius, S.R. (2013). Promoting academic persistence among racial/ethnic minority and European American freshman and sophomore undergraduates: implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 16(3), 198-212. doi: 10.1002/j.2161-1882.2013.00037.x
- Rimal, R. N., & Real, K. (2003). Understanding the influence of perceived norms on behaviors. *Communication Theory*, 13(2), 184-203. doi: 10.1111/j.1468-2885.2003.tb00288.x
- Rimal, R. N., & Real, K. (2005). How behaviors are influenced by perceived norms. *Communication Research*, 32(3), 389-414. doi: 10.1177/0093650205275385
- Rivis, A., & Sheeran, P. (2003). Descriptive norms as an additional predictor in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 22(3), 218-233. doi: 10.1007/s12144-003-1018-2
- 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. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184. doi: 10.1037/a0015738
- Robert, T. (1991). Gender and the influence of evaluations in self-assessments in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 109(2), 297-308. doi: 10.1037/0033-2909.109.2.297
- Rodin, J. (1986). Personal control through the life course. In R. Abeles (Ed.), *Implications of the life span perspective for social psychology* (pp. 103-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roland, N. (2011). *L'étude des antécédents de l'engagement envers un but de formation lors de la transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur...Un pas vers la réussite académique* (Unpublished Master Thesis). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1), 1-26.
- Roland, N., De Clercq, M., Milstein, C., & Frenay, M. (2014, mai). «Pack en bloque» : Analyse des conséquences d'un dispositif d'aide à la réussite sur l'acquisition de

- stratégies d'étude en première année à l'université*. Paper presenter at 28^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Mons, Belgique.
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 41(3), 409-429. doi : 10.7202/1035311a
- Roland, N., Frenay M., & Boudrenghien, G. (2016a). Understanding academic persistence through the theory of planned behaviour: Normative factors under investigation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. doi: 10.1177/1521025116656632
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2016b). Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: A qualitative approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 175-188. doi: 10.11114/jets.v4i12.1904
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 119(1), 81-90. doi : 10.3406/rfp.1997.1169
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°39.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosenberg, M. J. (1956). Cognitive structure and attitudinal affect. *Journal of Abnormal Psychology*, 53(3), 367-372. doi: 10.1037/h0044579
- Ross, L., & Ward, A. (1996). Naïve realism in everyday life: Implications for social conflict and misunderstanding. In T. Brown, E. Reed, & E. Turiel (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 103-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rothermund, K., & Wentura, D. (2001). Figure-ground asymmetries in the Implicit Association Test (IAT). *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48(2), 94-106. doi: 10.1026//0949-3946.48.2.94
- Rothermund, K., & Wentura, D. (2004). Underlying processes in the Implicit Association Test (IAT): Dissociating salience from associations. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(2), 139-165. doi: 10.1037/0096-3445.133.2.139
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. doi: 10.1016/S1096-7516(02)00158-6
- Rudman, L. A., Greenwald, A. G., Mellott, D. S., & Schwartz, J. L. K. (1999). Measuring the automatic components of prejudice: Flexibility and generality of the implicit association test. *Social Cognition*, 17(4), 437-465. doi: 10.1521/soco.1999.17.4.437

- Rudman, L. A., & Kilianski, S. E. (2000). Implicit and explicit attitudes toward female authority. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 26(11), 1315-1328. doi: 10.1177/0146167200263001
- Rudolph, A., Schröder-Abé, M., Schütz, A., Gregg, A. P., & Sedikides, C. (2008). Through a glass, less darkly? Reassessing convergent and discriminant validity in measures of implicit self-esteem. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(4), 273-281. doi:10.1027/1015-5759.24.4.273
- Rumberger R., & Lim S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (Research Report n°15). Santa Barbara : California Dropout Research Project
- Ryan, T. A. (1970). *Intentional behavior*. New York: Ronald Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 84-89. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.84
- Salmon, D., Houart, M., & Slosse, P. (2011). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? In P. Parmentier (Ed.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (pp. 32-38). Bruxelles: CIUF.
- Saltzer, E. B. (1981). Cognitive moderators of the relationship between behavioral intentions and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 260-271. doi: 10.1037/0022-3514.41.2.260
- 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. doi: 10.1023/A:1007032525530
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J., & Fontaine, E. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : Les données récentes de la recherche. Rapport de recension*. Québec : Téléuniversité- FQRSC.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : L'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec: TÉLUQ.

- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., & Hanca, G. (2007). Soutenir la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : Constats de recherche et recommandations. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3) 58-72. doi : 10.18162/ritpu.2007.142
- Sayeed, S., Fishbein, M., Hornik, R., Cappella, J., & Ahern, R.K. (2005). Adolescent marijuana use intentions: Using theory to plan an intervention. *Drugs : Education, Prevention & Policy*, 18(1), 19-34. doi : 10.1080/09687630410001712681
- Schmidt, F. L., Shaffer, J. A., & Oh, I.-S. (2008). Increased accuracy of range restriction corrections: Implications for the role of personality and general mental ability in job and training performance. *Personnel Psychology*, 61(4), 827-868. doi:10.1111/j.1744-6570.2008.00132.x
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale* (Unpublished doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Schmitz, J., & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : Rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- 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 (Eds.), *Les activités pédagogiques actives : Enjeux et conditions*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61. doi : 10.4000/rfp.2217
- Schnabel, K., Banse, R., & Asendorpf, J. B. (2006). Employing automatic approach and avoidance tendencies for the assessment of implicit personality self-concept: The Implicit Association Procedure (IAP). *Experimental Psychology*, 53(1), 69-76. doi : 10.1027/1618-3169.53.1.69
- Schröder-Abé, M., Rudolph, A., & Schütz, A. (2007). High implicit self-esteem is not necessarily advantageous: Discrepancies between explicit and implicit self-esteem and their relationship with anger expression and psychological health. *European Journal of Personality*, 21(3), 319-339. doi: 10.1002/per.626
- Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Amsterdam: Academic Press.

- Schwarzer, R. (2008). Modeling health change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 1-29. doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x
- Segers, M., Dierick, S., & Dochy, F. (2001). Quality standards for new modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the overall test. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 569-588. doi: 10.1007/BF03173198
- Shaffer, L. S. (1983). Toward Pepitone's vision of a normative social psychology: What is a social norm? *The Journal of Mind and Behavior*, 4(2), 275-294.
- Shankland, R. (2012). *Bien-être : Le rôle de la gratitude, psychologue positive et bien-être au travail*. Issty-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1-36. doi: 10.1080/14792772143000003
- Sheeran, P., Orbell, S., & Trafimow, D. (1999). Does the temporal stability of behavioural intentions moderate intention-behavior and past behavior-future behavior relations? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(6), 724-734. doi:10.1177/0146167299025006007
- Shepherd, B. H., Hartwick, J., & Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15(3), 325-342. doi: 10.1086/209170
- Sherman S. J., Presson C. C., Chassin L., Rose J. S., Koch K. (2003). Implicit and explicit attitudes toward cigarette smoking: The effects of context and motivation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(1), 13-39. doi: 10.1521/jscp.22.1.13.22766
- Sibulkin, A. E., & Butler, J. S. (2005). Differences in graduation rates between young black and white college students: Effect of entry into parenthood and historically black universities. *Research in Higher Education*, 46(3), 327-348. doi: 10.1007/s11162-004-1643-0
- Sperber, R. D., McCauley, C., Ragain, R. D., & Weil, C. M. (1979). Semantic priming effects on picture and word processing. *Memory and Cognition*, 7(5), 339-345. doi: 10.3758/BF03196937
- Srivastava, S. B., & Banaji, M. R. (2011). Culture, cognition, and collaborative networks in organizations. *American Sociological Review*, 76(2), 207-233. doi: 10.1177/0003122411399390
- St. John, E. P., Hu, S., Simmons, A. B., & Musoba, G. D. (2001). Aptitude vs. merit: What matters in persistence. *The Review of Higher Education*, 24(2), 131-152. doi: 10.1353/rhe.2000.0031
- Stoynoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56-68.

- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220-247. doi: 10.1207/s15327957pspr0803_1
- Sutton, S. (1994). The past predicts the future: Interpreting behaviour-behaviour relationships in social psychological models of health behaviour. In D. R. Rutter, & L. Quine (Eds.), *Social psychology and health: European perspectives* (pp. 71-88). Aldershot, UK: Avebury.
- Sutton, S. (1998). Predicting and explaining intentions and behavior: how well are we doing? *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1317-1338. doi: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01679.x
- Swanson, J. E., Rudman, L. A., & Greenwald, A. G. (2001). Using the implicit association test to investigate attitude-behaviour consistency for stigmatised behaviour. *Cognition and Emotion*, 15(2), 207-230. doi: 10.1080/0269993004200060
- Sweldens, S., Corneille, O., & Yzerbyt, V. (2014). The role of awareness in attitude formation through evaluative conditioning. *Personality and Social Psychology Review*, 18(2), 187-209. doi: 10.1177/1088868314527832.
- Teachman, B. A., Gregg, A. P., & Woody, S. R. (2001). Implicit associations for fear-relevant stimuli among individuals with snake and spider fears. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(2), 226-235. doi: 10.1037/0021-843X.110.2.226
- Teige-Mocigemba, S., Klauer, K. C., & Sherman, J. W. (2010). A practical guide to the implicit association test and related tasks. In B. Gawronski, & B. K. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications* (pp. 117-139). New York: Guilford Press.
- Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allison, K. A., Gregg, P. L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73. doi: 10.1007/BF02496662
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22. doi: 10.1007/BF01680039
- Terry, D. J., & O'Leary, J. E. (1995). The theory of planned behaviour: The effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34(2), 199-220. doi: 10.1111/j.2044-8309.1995.tb01058.x
- Tesseneer, R. A., & Tesseneer, L. M. (1958). Review of the literature on school dropouts. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 42, 141-153.
- Therriault, S., & Krivoshey, A. (2014). *College Persistence Indicators Research Review*. Retrieved from http://www.earlywarningsystems.org/wp-content/uploads/2014/08/14-3028_College-Persistence_Indicators_Aug_2014.pdf

- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America* (vol. 1). Boston: Badger.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 249-269. doi: 10.1037/h0070363
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68(6), 599-623. doi :10.2307/2959965
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. doi: 10.2190/C0C4-EFT9-EG7W-PWP4
- Tolma, E. L., Reininger, B. M., Evans, A., & Ureda, J. (2006). Examining the theory of planned behavior and the construct of self-efficacy to predict mammography intention. *Health Education & Behavior*, 33(2), 233-251. doi: 10.1177/1090198105277393
- Torres, V. (2003). Influences on ethnic identity development of latino college students in the first two years of college. *Journal of College Student Development*, 44(4), 532-547. doi: 10.1353/csd.2003.0044
- 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(1), 53-63. doi: 10.1006/jvbe.2000.1785
- Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Triandis, H. C. (1979). Values, attitudes, and interpersonal behavior. In M. M. Page (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Tross, S. A., Harper, J. P., Osher, L. W., & Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41(3), 323-334.
- Ucciani, S. (2012). *La transmission des stéréotypes de sexe*. Paper presented at the Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- Upcraft, M., & Gardner, J. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. In M. Upcraft, & J. Gardner (Eds.), *The freshman year experience: Helping students to survive and succeed in college* (pp. 1-15). San Francisco Jossey-Bass.
- Useem, E. L. (1992). Middle schools and math groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of Education* 65(4), 263-279. doi: 10.2307/2112770.

- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Van Campenhoudt, M. (2012). Les conditions sociales d'accès et d'affiliation à l'université (Unpublished doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Etat des lieux. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°65.
- Van Campenhoudt, M., & Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°77.
- Van den Berg, M. N., & Hofman, W. H. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446. doi: 10.1007/s10734-004-6361-1
- van den Putte, B. (1993). *On the theory of reasoned action* (Unpublished doctoral dissertation). University of Amsterdam, The Netherlands.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : de Boeck.
- Van Dessel, P., De Houwer, J., Gast, A., & Smith, C. T. (2015). Instruction-based approach-avoidance effects. Changing stimulus evaluation via the mere instruction to approach or avoid stimuli. *Experimental Psychology*, 62, 161-169. doi: 10.1027/1618-3169/a000282
- van Randenborgh, A., Hüffmeier, J., LeMoult, J., & Joormann, J. (2010). Letting go of unmet goals: Does self-focused rumination impair goal disengagement? *Motivation and Emotion*, 34(4), 325-332. doi:10.1007/s11031-010-9190-9
- Vermadele, C., Dupriez, V., Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Réussir à l'université : L'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°87.
- Vermetten, Y., Lodewijks, H., & Vermunt J. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37(1), 1-21. doi: 10.1023/A:1003573727713

- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234. doi:10.1007/s10734-004-6664-2
- Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of College Student Development*, 51(1), 50-64. doi : 10.1353/csd.0.0109
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Psychologie et Éducation de l'Enfance*, 3(12), 277-286.
- Warburton, E. C., Bugarin, R., & Nuñez, A. M. (2001). Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students. *Education Statistics Quarterly*, 3(3), 73-77.
- Warner, L., & DeFleur, M. (1969). Attitude as an interactional concept: Social constraint and social distance as intervening variables between attitudes and action. *American Sociological Review*, 34(2), 153-169. doi: 10.2307/2092174
- Wasylikiw, L. (2016). Students' perspectives on pathways to university readiness and adjustment. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 28-39. doi: 10.11114/jets.v4i3.1197
- Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts of goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 69-96. doi: 10.1002/ejsp.233
- Wegner, D. M., & Bargh, J. A. (1998). Control and automaticity in social life. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. 2, pp. 446 - 496). New York: McGraw-Hill.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshmen college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614. doi: 10.1037/0022-0167.52.4.602
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weng, F., Cheong, F., & Cheong, C. (2010). Modelling is student retention in Taiwan : Extending Tinto and Bean's model with self-efficacy. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 9(2), 1-12. doi: 10.11120/ital.2010.09020012

- Wentzel, K. (1991). Social and academic goals at school : Motivation and achievement in context. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement : Goals and self-regulatory processes* (pp. 185-212). Greenwich : JAI Press
- Werner, P. D. (1978). Personality and attitude-activism correspondence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(12), 1375-1390. doi: 10.1037/0022-3514.36.12.1375
- Westbrook, S. B., & Scott, J. A. (2012). The influence of parents on the persistence decisions of first-generation college students. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 6(1), 1-9.
- Westrick, P., & Robbins, S. B. (2012). "Can do" vs. "Will do": *The relative effects of ACT scores and high school GPA on college performance and retention*. Unpublished manuscript.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78. doi: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x
- Wiers, R. W., Van Woerden, N., Smulders, F. T. Y., & De Jong, P. J. (2002). Implicit and explicit alcohol-related cognitions in heavy and light drinkers. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 648-658. doi: 10.1037/0021-843X.111.4.648
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-145). San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., & Roeser, R. (2008). Development of achievement motivation. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 406-434). New York: Wiley.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. (2000). A model dual of attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101-126. doi: 10.1037//0033-295X.107.1.101
- Wooten, D. B., & Reed, A. (2004). Playing it safe: Susceptibility to normative influence and protective self-presentation. *Journal of Consumer Research*, 31, 551-556. doi: 10.1086/425089
- Wright, P. (1974). The harassed decision maker: Time pressures, distractions, and the use of evidence. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 555-561. doi: 10.1037/h0037186

- Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2012). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development, 40*(4), 292-310. doi: 10.1177/0894845312455509
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*(2), 251-265. doi: 10.1177/0146167206294905
- Wrosch, C., Scheier, M., Carver, C., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity, 2*(1), 1-20. doi:10.1080/15298860309021
- Yakaboski, T. (2010). Going at it alone: Single-mother undergraduate's experiences. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 47*(4), 463-481. doi: doi.org/10.2202/1949-6605.6185
- Zebracki, K., & Drotar, D. (2004). Outcome expectancy and self-efficacy in adolescent asthma self-management. *Children's Health Care, 33*(2), 133-149. doi: 10.1207/s15326888chc3302_4
- Zerhouni, O., Rougier, M., & Muller, D. (2016). "Who (really) is Charlie?" French cities with lower implicit prejudice toward Arabs demonstrated larger participation rates in Charlie Hebdo rallies. *International Review of Social Psychology, 29*(1), 69-76. doi: 10.5334/irsp.50
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(4), 397-417. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.05.003

Annexe 1 : Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone

Les problématiques de la persévérance et de la réussite à l'université ont fait couler beaucoup d'encre parmi les chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation. Cependant, malgré une vaste littérature sur le sujet, force est de constater que ces deux concepts ne sont pas toujours clairement définis. De plus, les conceptualisations et opérationnalisations existantes manquent de consensus. Le but de cet article théorique est donc de pointer les limites actuelles de la littérature concernant la conceptualisation et l'opérationnalisation de ces deux concepts et d'en exposer les conséquences. Ensuite, nous développerons une conceptualisation et une opérationnalisation rigoureuse de ces deux concepts dans le contexte belge francophone. Nous discuterons également du lien existant entre persévérance et réussite, de l'intérêt de leur promotion dans le système éducationnel belge et des implications de notre réflexion sur les prochaines recherches dans le domaine.

Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1), 1-26.

Annexe 1 : Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone

1. Introduction

L'entrée à l'université représente une période charnière dans la vie de nombreux étudiants. En effet, ceux-ci passent d'une structure scolaire, où les cours sont obligatoires et l'apprentissage fortement encadré, à une structure universitaire, où ils doivent gérer eux-mêmes leur apprentissage, la présence aux cours (Bernier, Larose, & Whipple, 2005) et la construction d'un nouveau réseau social (Chemers, Hu, & Garcia, 2001 ; Perry, Hladkyj, Pekrunet, & Pelletier, 2001). Ce nouvel environnement, source de stress et de difficultés (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010), exige une adaptation rapide de l'étudiant s'il veut mener sa première année à bien.

En Belgique francophone, les difficultés liées à cette transition entre enseignement secondaire et universitaire se traduisent, entre autres, par un taux d'échec et d'abandon élevé (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin, & Vermandele, 2008 ; Neuville, Frenay, Noël, & Wertz, 2013). Le taux d'échec avoisine les 60% (Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication [ETNIC], 2011) pour les étudiants de première année dans l'enseignement supérieur, et ce depuis près de 30 ans (Neuville et al., 2013 ; Parmentier, 2011). Parmi ces étudiants en échec, plus de 25% décident d'abandonner l'enseignement universitaire (Neuville et al., 2013 ; Parmentier, 2011). Une enquête de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2013) confirme ces taux à un niveau européen. La problématique de l'échec et de l'abandon est souvent mise en exergue lors de la transition secondaire-universitaire. Cependant, ce problème ne se limite pas à la première année et s'étend à tout le cursus universitaire. En effet, l'OCDE (2013) affirme que 30% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur abandonnent leurs études sans obtenir de diplôme. Plus spécifiquement, certaines études montrent qu'en Belgique francophone, 17% des étudiants de dernière année ne remettent pas leur mémoire de fin d'études dans les délais fixés par l'institution et doivent donc se réinscrire en dernière année (Dupont, Meert, Galand, & Nils, 2013).

Cette réalité a suscité de nombreuses recherches dans le champ de l'éducation (Allen, Robbins & Sawyer, 2010 ; Bean & Metzner, 1985 ; Chemers et al., 2001 ; DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004 ; Ménard, 2012 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004 ; Rovai, 2003 ; Tinto, 1975). Au cours des vingt dernières années, les chercheurs ont dès lors tenté d'identifier les facteurs permettant de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants afin de diminuer le taux d'abandon et d'échec

universitaire. Malgré cette abondante littérature, plusieurs limites conceptuelles entravent la clarté des recherches menées et l'identification de solutions concrètes qui permettraient de favoriser la persévérance et la réussite dans le contexte éducationnel actuel.

L'objectif de cet article est de mener une réflexion à propos de la réussite et de la persévérance à l'université en nous appuyant sur la littérature internationale et de soulever les limites liées à leur conceptualisation. Nous fournirons également quelques repères théoriques pour développer une conceptualisation et une opérationnalisation rigoureuses de ces deux concepts dans le contexte belge francophone. Nous poursuivons donc au sein de cet article un objectif nomothétique (Van Der Maren, 1996) et utiliserons à cette fin une approche théorique de type sociocognitive.

Cet article est structuré en quatre points. Premièrement, nous présenterons les concepts d'abandon et de persévérance universitaire ainsi que les enjeux qui leur sont liés. Nous présenterons également la manière dont la persévérance est conceptualisée dans la littérature internationale et les limites des conceptions actuelles. Ensuite, nous proposerons une définition explicite et opérationnalisable de la persévérance applicable au contexte belge francophone. Dans un deuxième temps, nous présenterons le concept d'échec et de réussite universitaire en suivant la même structure. Troisièmement, dans un souci de clarté conceptuelle, une réflexion sera menée sur les recoupements pouvant exister entre le concept de réussite et celui de persévérance. Cette articulation sera également accompagnée d'une discussion opérant un recul critique sur l'importance de promouvoir la réussite et la persévérance à l'université. Enfin, nous conclurons notre analyse de la littérature par les implications pratiques de notre réflexion, les limites de notre approche et quelques pistes de recherches futures.

2. Abandon et persévérance à l'université

2.1 Description et enjeux

Comme susmentionné, l'abandon est un phénomène très fréquent. En Belgique francophone, en première année à l'université, plus de 14% des étudiants abandonnent entre juin et septembre ; auxquels s'ajoutent 7% qui ne s'inscrivent à aucune session d'examens (Neuville et al., 2013 ; Parmentier, 2011). Cependant, parmi les étudiants qui abandonnent, un certain nombre se réinscrit l'année suivante dans des études et ne quitte donc pas le milieu universitaire.

La réduction du taux d'abandon est un enjeu important, car elle permettrait d'éviter les conséquences financières, voire psychologiques négatives qui lui sont associées. En effet, l'abandon engendre des frais d'inscription à l'université ainsi que des coûts associés (achat de syllabi ; location d'une chambre sur le campus...) qui n'auront pas été rentabilisés par l'obtention d'un diplôme. Certains auteurs évoquent des conséquences à plus long terme : l'étudiant qui n'obtient pas son diplôme perd des opportunités d'emploi et restreint donc les possibilités d'accéder à certaines professions mieux rémunérées (DeBerard et al., 2004 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Il limite également la possibilité de développement de ses

compétences intellectuelles (Grayson, 2003). Sauvé et Viau (2003) évoquent quant à eux la baisse des revenus pour les universités suite à la non-réinscription des étudiants, mais également l'investissement non rentabilisé des professeurs et des professionnels de l'université qui ont soutenu des étudiants qui finalement quittent le système. Au niveau psychologique, l'abandon peut être mal vécu et s'accompagner de conséquences psychologiques négatives (Schmitz & Frenay, 2013). Cependant, certains auteurs tendent à nuancer l'influence qu'aurait l'abandon sur le bien-être psychologique des étudiants. En effet, il serait parfois préférable de se désengager d'études qui ne conviennent pas à l'étudiant plutôt que de faire preuve d'un acharnement insensé (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2012).

2.2 Conceptualisation et opérationnalisation de la persévérance dans la littérature

La persévérance est un concept qui a été étudié à de nombreuses reprises dans la littérature et qui s'est considérablement développé depuis les années 1970. Cet engouement autour de ce concept a d'ailleurs donné lieu à la création de plusieurs modèles théoriques tentant de mieux comprendre ce phénomène dont les plus notables sont ceux de Tinto (1975), de Bean et Metzger (1985), ou encore de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) (pour une revue voir Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier, & Fontaine, 2006). Dans ce cadre, de nombreuses définitions et opérationnalisations de la persévérance ont été proposées. Un grand nombre de chercheurs (Ménard, 2012 ; Cabrera et al., 1992 ; Robbins et al., 2004) ont défini la persévérance comme « la durée pendant laquelle l'étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études ». Selon Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols (1996) la persévérance est une forme d'engagement cognitif et comportemental envers les études. D'autres auteurs (DeRemer, 2002 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Tinto, 1975) assimilent cette notion à l'obtention d'un diplôme et affirment que persévérer traduit la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à ce qu'il obtienne son diplôme. Enfin, certains auteurs français (Bonin, Bujold, & Chenard, 2004) ont énuméré une série de variables censées représenter la persévérance : vouloir le diplôme du programme, réussir tous ses cours au premier trimestre, vouloir cheminer sans interruption, ne jamais avoir connu d'interruptions d'études, avoir étudié au cours des deux dernières années, considérer son choix d'établissement définitif, accéder à une profession, considérer sa situation financière satisfaisante, entreprendre ses études à temps complet, travailler 15 heures au moins par semaine.

Au vu de la littérature, nous constatons qu'il existe un flou assez marqué entre conceptualisation et opérationnalisation de la persévérance. En effet, bien que prétendant définir la persévérance, certains auteurs ne proposent en fait qu'une opérationnalisation du concept. De plus, nous observons que des conceptualisations et des opérationnalisations différentes existent ce qui engendre des chevauchements conceptuels et un réel problème de cohérence. Chez Bonin et ses collègues (2004), nous pouvons par exemple constater que le concept de persévérance est très large et renvoie à la fois à la notion de motivation, mais

également à celle d'engagement comportemental et à celle de performance. En outre, certains auteurs (Cabrera et al., 1992 ; Robbins et al., 2004) rapprochent la persévérance d'une durée d'inscription factuelle alors que d'autres insistent davantage sur une conception de la persévérance correspondant à un processus d'engagement de l'individu (Miller et al., 1996). Cette situation ne permet pas de construire des indicateurs fiables de la persévérance ni d'avoir une vision cohérente permettant d'interpréter les résultats des études actuelles. Ce manque de consensus conceptuel et opérationnel peut notamment s'expliquer par les prises de position théoriques et épistémologiques propres à chaque chercheur, mais également par la disponibilité des données au sein des universités et par le système des études dans lequel est inscrit l'étudiant.

Outre des définitions très hétérogènes, la persévérance est majoritairement considérée comme un événement ponctuel (se réinscrire en fin d'année, obtenir un diplôme) et non continu. Mais cette vision représente-t-elle réellement la persévérance dans sa globalité? La réinscription et/ou l'obtention d'un diplôme ne seraient-elles pas plutôt l'aboutissement de cette persévérance ? En effet, une telle conceptualisation nous paraît réductrice et ne tient pas compte du processus ayant mené à la réinscription en fin d'année et à l'obtention du diplôme. Ces deux dernières mesures seraient davantage des conséquences de la persévérance de l'étudiant.

Face à cette problématique, le point suivant exposera une proposition de définition de la persévérance s'adaptant au contexte éducationnel belge, permettant une délimitation plus systématique du concept même de persévérance et tenant compte du phénomène processuel qu'est la persévérance.

2.3 Une proposition de définition de la persévérance dans le contexte belge francophone

Nous envisageons la persévérance comme un processus qui se déroule tout au long des études. Bien que beaucoup de chercheurs aient ignoré cet aspect-là de la persévérance, certains ont introduit le concept d'engagement pour définir la persévérance. La persévérance serait en effet selon eux une forme d'engagement (Miller et al., 1996 ; Parmentier, 1994 ; Robbins et al., 2004). De plus, Miller et ses collègues (1996) conceptualisent la persévérance comme le fait de continuer une action ou une tâche, même si des difficultés se présentent. Multon, Brown et Lent (1991) proposent, dans cette lignée, l'idée de « persévérer face à des obstacles ». Dans ce cadre, la persévérance en première année de bachelier à l'université peut être conçue comme l'adoption et le maintien de l'engagement d'un étudiant envers ses études malgré les obstacles rencontrés.

L'engagement a souvent été étudié en rapport avec un but. Ainsi, Hollenbeck et Klein (1987) ont défini l'engagement envers un but comme le degré de détermination d'une personne ainsi que les efforts fournis par celle-ci pour atteindre un but. L'engagement envers des études ferait donc référence au degré de détermination d'un étudiant ainsi qu'aux efforts fournis par celui-ci pour réussir ses études (Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick, & Eccles, 2014).

En accord avec Multon et ses collègues (1991), il est important d'ajouter une dimension de maintien de l'engagement dans la définition de la persévérance et pas uniquement d'engagement à un moment donné. De plus, la notion d'obstacle doit également être incluse dans cette définition. Les obstacles peuvent relever de l'étudiant lui-même, de l'institution ou de son contexte d'études. Ainsi, il s'agit du degré de détermination d'un étudiant à continuer ses études, et ce, quels que soient les obstacles rencontrés. Cette détermination se traduit, entre autres, par les efforts fournis par cet étudiant tout au long de l'année.

Concrètement, nous définissons le concept de persévérance universitaire en Belgique francophone en accord avec les travaux de Miller et ses collègues (1996). Ainsi, la persévérance serait : « le processus d'adoption et de maintien d'engagement d'un étudiant dans ses études tout au long de son cursus universitaire indépendamment des obstacles rencontrés. Il s'agit pour l'étudiant de continuer ses études et de maintenir ses efforts même si des obstacles rendent son parcours plus difficile ». Ce processus d'adoption et de maintien de l'engagement s'initierait dès les premières semaines de cours et aboutirait à la réinscription en fin d'année ainsi qu'à l'obtention d'un diplôme à la fin du cursus. La persévérance n'est donc pas uniquement un acte ponctuel posé en fin d'année lors de la réinscription, mais plutôt une série d'actes prenant place tout au long du parcours universitaire. Notons que notre conception de la persévérance renvoie avant tout à la dimension comportementale de l'engagement, même si nous n'en excluons pas la facette cognitive (Bonin et al., 2004 ; Miller et al., 1996).

Conformément à la littérature, nous proposons de mesurer la persévérance via deux indicateurs : la réinscription de l'étudiant à l'université l'année suivante et l'obtention d'un diplôme en fin de cursus. Cependant, pour dépasser les limites que nous avons pointées, nous proposons de compléter ces premières mesures par un troisième indicateur, à savoir la dimension d'engagement de la persévérance. L'engagement est souvent évalué via une mesure de l'effort fourni par l'étudiant en cours d'année pour continuer ses études malgré les difficultés rencontrées (la participation aux cours, aux travaux pratiques, aux séances d'exercices, le nombre d'heures passées à étudier pendant la semaine et pendant les week-ends...) (Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013). Une telle opérationnalisation pourrait refléter le caractère processuel de la persévérance et ne pas se limiter à une mesure en fin de processus.

Notons qu'une distinction peut être faite entre la persévérance dans un même programme d'étude et la persévérance universitaire globale incluant une possible réorientation d'un programme à un autre. Il est donc nécessaire que les chercheurs qui étudient la persévérance se situent par rapport à cette distinction. Cette distinction existe d'ailleurs également concernant l'abandon. Grayson (2003) souligne qu'il n'existerait pas qu'un type d'abandon (e.g., abandonner ses études et le signaler à l'établissement, abandonner et ne pas en informer l'établissement, changer d'établissement, interrompre ses études en ayant l'intention d'y retourner) et que ne pas les distinguer empêcherait d'identifier les caractéristiques propres des étudiants qui abandonnent selon un type ou un autre. Ces différentes distinctions nous amènent à réaliser que la délimitation permettant

d'identifier le moment où un étudiant est considéré comme abandonnant ou persévérant n'est pas si claire (Sauvé et al., 2006).

3. Échec et réussite à l'université

3.1 Description et enjeux

Tout comme la persévérance, la réussite universitaire est un sujet qui a intéressé les professionnels de l'éducation (Romainville, 2005). Cet intérêt s'explique par un taux très élevé d'échec en première année (Nils & Lambert, 2011) approchant les 60% en Belgique francophone et dans le reste de l'Europe (OCDE, 2013). Cependant, ce taux est imprécis, car il ne permet pas de différencier les étudiants ayant échoué de ceux ayant abandonné leurs études. Une distinction plus fine a toutefois été proposée en Belgique francophone par Dreesbeke et ses collègues (2008) qui ont distingué les étudiants qui échouent en fin d'année, mais décident de se réinscrire (35% des étudiants) des étudiants qui échouent et quittent l'enseignement universitaire (25%). Ce pourcentage rejoint les taux d'abandon présentés plus haut. Notons toutefois que beaucoup des étudiants qui quittent l'université se réorientent vers des études en hautes écoles (Dreesbeke et al., 2008).

La réduction de ce taux d'échec est un enjeu important en éducation, car elle permettrait à une grande proportion d'étudiants, à l'institution concernée et à la société d'éviter les conséquences négatives associées à l'échec. En effet, tout comme l'abandon, l'échec et le redoublement ont un coût, tant personnel que financier. Affronter un échec n'est jamais facile pour un jeune et peut affecter son bien-être psychologique en ternissant, entre autres, l'image qu'il se fait de lui-même en tant qu'étudiant (Romainville, 1997). D'un point de vue économique, ces échecs entraînent des dépenses supplémentaires pour les familles - certaines ont dû faire un effort financier important pour donner l'opportunité à leur enfant de faire des études - et pour la société - la Communauté française de Belgique débourse en moyenne 5.504 euros par an et par étudiant suivant un enseignement de type non universitaire et 7.975 euros par an pour chaque étudiant suivant un enseignement de type universitaire (ETNIC, 2011). Notons cependant qu'un taux élevé d'échec n'est pas l'apanage de l'enseignement universitaire. En effet, le taux d'échec dans l'enseignement secondaire est tout aussi important (ETNIC, 2011).

Au vu des multiples coûts associés à l'échec, rechercher des moyens pour accroître la réussite des étudiants est un objectif qui a été poursuivi par de nombreux chercheurs. Pour ce faire, ces derniers ont tenté de mieux comprendre ce phénomène en identifiant les déterminants de la réussite des étudiants en première année à l'université (Richardson, Abraham, & Bond, 2012 ; Robbins et al., 2004). D'autres chercheurs ont mis en place des interventions ayant pour but d'accroître le taux de réussite des étudiants (Robbins, Oh, Le, & Button, 2009). Dans ce contexte, en Belgique francophone, ces vingt dernières années,

de nombreux dispositifs d'aide à la réussite tels que, les passeports pour le Bac, Pack en bloque⁹⁶... ont été créés (Parmentier, 2011).

3.2 Conceptualisation et opérationnalisation de la réussite dans la littérature

Dans la littérature sur la réussite universitaire, deux limites importantes concernant la définition et l'opérationnalisation de la réussite entravent en partie la richesse des recherches réalisées. Premièrement, malgré une bonne connaissance de ses déterminants, la conceptualisation même de la réussite dans la littérature est peu élaborée et les mesures de celle-ci manquent de consensus. De plus, l'utilisation de mesures agrégées de la réussite engendre de l'imprécision concernant des éléments sous-jacents au concept de réussite. Deuxièmement, il existe une importante variation des conditions de réussite d'un contexte éducatif à l'autre ce qui renforce le manque de clarté autour d'une délimitation précise de ce qu'est la réussite.

Ces limites impliquent que les résultats des différentes études sont difficilement généralisables à tous les contextes académiques et nécessitent d'être analysés avec prudence.

La première limite majeure de la littérature internationale actuelle est le manque de définition de la réussite dans les recherches abordant ce concept. Tout comme pour la persévérance, beaucoup d'auteurs se sont attardés à définir les déterminants de la réussite, mais peu d'entre eux ont proposé une définition précise de la réussite. De plus, même ceux qui l'ont fait ne s'entendent pas sur une définition unique. Ce manque de consensus peut notamment s'expliquer par les différentes prises de position théoriques et épistémologiques mobilisées par chaque recherche. Il en résulte un flou conceptuel rendant toute opérationnalisation difficile et menant à deux problèmes principaux : l'utilisation de nombreux indicateurs différents pour qualifier le concept de « réussite universitaire » et le chevauchement de ce concept avec d'autres concepts proches.

Concernant le premier problème, certains chercheurs ont mesuré le concept de « réussite universitaire » à l'aide de tests très spécifiques tels que les résultats à une évaluation ou les scores à un examen (Diseth, 2011 ; Kennett, Young, & Catanzaro, 2009), alors que d'autres ont évalué ce même concept via des mesures globales et agrégées telles que le pourcentage moyen obtenu en fin d'année, le nombre de cours réussis ou le nombre de crédits validés par année (Neuville et al., 2007 ; Stoyanoff, 1997 ; Van den Berg & Hofman, 2005). Cette diversité de mesures est problématique, car le choix de la mesure employée n'est pas sans incidence sur les résultats obtenus par les recherches. Vermunt (2005) a d'ailleurs illustré ce problème en démontrant, dans une étude néerlandaise, que les prédicteurs de la réussite étaient fonction de la mesure de cette dernière. Une étude, menée en Belgique francophone,

⁹⁶ Passeport pour le Bac est un dispositif d'aide à la maîtrise des prérequis relatifs à un programme de cours consistant en une évaluation formative et des séances de renforcements. Pack en bloque est une semaine d'étude encadrée visant l'amélioration de la gestion de l'étude de l'étudiant sur trois niveaux : la qualité d'étude, la quantité d'étude et l'hygiène de vie.

a également montré que les déterminants de la réussite variaient fortement en fonction du caractère spécifique ou global de la mesure employée (De Clercq, Galand, & Frenay, 2013). Ces résultats suggèrent qu'une mesure globale ou une mesure spécifique ne renvoient pas à la même réalité et ne peuvent donc être considérées comme deux mesures équivalentes de la réussite. En effet, si la réussite universitaire de l'étudiant n'est pas déterminée par les mêmes variables en fonction de la mesure employée alors, ces mesures ne renvoient sans doute pas exactement à la même conception de « réussite universitaire ». Dans cette optique, une mesure globale renverra davantage à une conceptualisation macro de la réussite, éliminant ainsi les variations spécifiques inhérentes aux caractéristiques des cours composant le programme. Une mesure spécifique permettra uniquement de tirer des conclusions sur la complétion d'une tâche particulière, mais sera moins informative sur le processus général menant à la réussite d'une année d'étude. Ces deux opérationnalisations, présentant chacune des avantages et des inconvénients, ne reflètent donc pas la même réalité et diminuent la portée du concept de réussite et la généralisation des résultats de différentes recherches employant des mesures distinctes.

L'absence d'une définition claire de la réussite pose un autre problème, celui de la distinction entre réussite et performance. Ce phénomène est illustré par de nombreuses études, tant belges qu'internationales (De Clercq et al., 2013 ; Fass & Tubman, 2002 ; Zimmerman & Kitsantas, 2005), qui utilisent des mesures telles que les résultats obtenus à un test ou le score moyen obtenu en fin d'année pour mesurer la réussite. De telles mesures font davantage référence à la performance qu'à la réussite. En effet, ces études ne comparent pas les étudiants qui échouent à ceux qui réussissent, mais plutôt différents niveaux de performance. Cette confusion réussite-performance diminue encore la pertinence du concept de réussite académique. L'identification de leviers d'actions précis permettant de diminuer l'ampleur de l'échec devient, dès lors, difficile.

La seconde limite majeure inhérente à la littérature sur la réussite universitaire est due à la variation des conditions de réussite d'un contexte éducatif à l'autre. Cette limite apparaît lorsqu'on examine des recherches investiguant la réussite dans des contextes différents. Une étude menée en Belgique francophone montre que les déterminants de la réussite varient en fonction du programme d'études de l'étudiant (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2013). D'autres recherches menées en Australie confirment ces résultats (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) en montrant que les résultats obtenus à l'aide d'une mesure agrégée de la réussite (telle que le pourcentage final ou le « grade point average »⁹⁷) sont difficilement généralisables, et ce parce que cette mesure n'est pas toujours composée des mêmes évaluations sous-jacentes. Par exemple, en Belgique, le pourcentage final de l'étudiant reflète la moyenne des notes obtenues aux examens de son programme de cours. Or, les cours et les compétences développées par les étudiants dépendent du pays, de l'université, de la faculté et du programme choisi par ces derniers. Dans cette perspective, un étudiant inscrit à l'Université catholique de Louvain en psychologie est amené à suivre des cours et à démontrer des compétences différentes d'un étudiant inscrit en médecine à

⁹⁷ Mesure de réussite commune à de nombreux pays qui se calcule par la somme des points obtenus par l'étudiant divisé par le nombre de crédits auxquels il s'était inscrit.

l'Université de Sydney. Pour maximiser leurs chances de passer en deuxième année du bachelier ou de poursuivre leur programme, ces deux étudiants utiliseront des stratégies spécifiques qui concorderont avec les exigences liées à leur formation et à leur contexte éducatif spécifique. Nous ne devrions donc plus parler d'un processus de réussite, mais de plusieurs processus de réussite, changeant en fonction du contexte éducatif et de ses exigences. Ne pas considérer les variations des conditions de réussite et l'impact du contexte éducatif sur les déterminants de la réussite pourrait donc nuire à la compréhension fine de la problématique de réussite universitaire.

Cette dernière limite doit cependant être nuancée. En effet, deux méta-analyses récentes sur la réussite des étudiants en première année (Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004) ont montré que, malgré la diversité des contextes éducatifs, certains facteurs étaient associés de façon récurrente à la réussite. Une mesure agrégée de la réussite semble donc être adéquate pour comprendre les fondements du processus d'adaptation au monde universitaire et pour identifier les facteurs ayant un impact transversal sur la réussite de l'étudiant. Toutefois, celle-ci devra être accompagnée d'analyses plus fines pour mettre en lumière les déterminants de la réussite relatifs aux caractéristiques spécifiques du programme et de l'étudiant concerné. Nous pourrions donc imaginer des recherches futures investiguant la distinction entre les déterminants « universels » et « spécifiques » de la réussite. Un tel travail rendrait les recherches sur la réussite plus précises et consistantes.

3.3 Une proposition de définition de la réussite dans le contexte belge francophone

Compte tenu des limites mises en exergue ci-dessus, nous proposons une définition explicite et opérationnelle de la réussite. Celle-ci vise à donner une image précise de ce que nous entendons par « réussite universitaire » dans le contexte éducatif belge francophone et de la façon dont nous entendons mesurer ce concept.

Notre définition de la réussite rejoint les critères proposés par le décret de Bologne mis en application depuis 2004 et tient compte du nouveau décret « Paysage et organisation académique des études » qui est entré en application le 14 septembre 2014.

Selon le décret de Bologne, l'étudiant qui réussit est celui qui est autorisé par le jury de délibération de sa faculté à passer à l'année suivante. Dans le contexte éducatif belge francophone, la réussite se traduit par la complétion de deux critères. L'étudiant doit obtenir un pourcentage global final de 60% tout en n'ayant pas de notes inférieures à 10 sur 20. S'il obtient des notes en dessous de 10 sur 20, il peut encore réussir s'il a satisfait à un minimum de 48 crédits ECTS⁹⁸. Dans cette situation, l'étudiant est autorisé à passer à l'année suivante, mais il est contraint de représenter les cours en échec et d'acquérir les crédits qu'il n'avait pas obtenus l'année précédente. Ces critères sont utilisés comme des

⁹⁸ Les crédits ECTS (European Credits Transfer System) représentent la charge de travail exigée par un cours ou une formation. Un crédit ECTS correspond à 30 heures de travail. Chaque année universitaire représente 60 crédits ECTS. Par conséquent 48 crédits ECTS reflètent la réussite de $\frac{4}{5}$ du travail requis de l'année académique.

indicateurs de maîtrise de la matière et des compétences relatives à l'année de cours. De ce fait, un étudiant qui ne remplit pas ces critères ne sera pas considéré comme ayant développé les compétences suffisantes pour passer à l'année suivante et sera donc mis en échec. Inversement, un étudiant qui remplit ces critères sera autorisé à passer à l'année suivante. Un étudiant qui dépasse la simple satisfaction aux critères de réussite pourra également être distingué pour sa maîtrise supérieure de la matière et obtenir un des grades académiques suivants : distinction, grande distinction et la plus grande distinction.

Le décret « Paysage » de 2014 modifie les critères de réussite et la conception même d'année d'études. Le concept d'année d'études est remplacé par celui de bloc annuel d'unités d'enseignements et le seuil de réussite passe de 60 à 50%. D'après ce décret, la réussite de l'étudiant en première année est proche de la conception du décret de Bologne dans lequel l'étudiant est automatiquement inscrit aux 60 crédits de cours relatifs au premier bloc annuel et doit satisfaire à au moins 45 crédits pour accéder au second bloc annuel. S'il ne satisfait pas au minimum de 45 crédits, celui-ci redoublera et devra recommencer sa première année. À partir du second bloc d'unités d'enseignements, la réussite sera évaluée selon une logique d'accumulation de crédits.

Dans ce cadre, nous définissons la réussite académique comme : « la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus déterminé selon les normes, usages et décrets de son contexte éducatif validée par le jury de délibération ». La réussite est donc ici définie comme une décision administrative. En nous basant sur les écrits de certains auteurs, notre choix aurait pu porter sur une définition plus spécifique et complexe de la réussite (Leclercq & Parmentier, 2011). Ainsi, la réussite aurait pu être définie comme la satisfaction de l'étudiant aux exigences spécifiques sous-tendues par son programme de cours en mesurant avec précision par exemple la maîtrise effective des compétences enseignées dans sa formation, le développement de ses capacités d'apprenant autonome et l'évolution de ses connaissances langagières. Cependant, une telle prise de position aurait posé plusieurs problèmes d'opérationnalisation et aurait nécessité d'adapter notre définition de la réussite à chaque programme de cours. Or, comme susmentionné, notre objectif est de fournir une définition qui soit opérationnalisable à différents contextes. Une définition de la réussite en termes de « décision administrative de satisfaction aux critères minimaux de maîtrise » permet d'offrir une opérationnalisation équivalente de la réussite pour les différents programmes de cours et s'adaptant aux fluctuations des critères de réussite engendrées par de potentiels changements dans le contexte éducatif.

Concernant la première année, nous pourrions donc opérationnaliser notre mesure de la réussite de manière dichotomique sur base de la décision du jury de délibération d'autoriser ou non un étudiant à passer à l'année suivante et donc au prochain bloc d'unités d'enseignement. Par la suite, la réussite se mesurera par la décision de validation des unités d'enseignements. Cependant, cette mesure ne permet pas de distinguer différents niveaux de réussite ni les cas de passation incomplète de la session d'examens. D'autres mesures telles que la moyenne des résultats obtenus aux différents examens présentés, le nombre de crédits validés ou le pourcentage final d'un bloc d'unité d'enseignement pourront s'ajouter

à la première et permettre une capture plus complète du phénomène de réussite. Cependant, comme nous l'avons expliqué plus haut, ces dernières n'évaluent pas la réussite *stricto sensu*, mais davantage la performance de l'étudiant (représentant différents niveaux de réussite). Il conviendra alors d'expliciter cette distinction lors de prochaines études.

4. Persévérance et réussite mis en perspective

Après avoir brossé séparément le tableau de la littérature actuelle concernant la réussite et la persévérance universitaire, il est à présent nécessaire de les mettre en perspective pour comprendre leur relation et en dégager les différences et similitudes.

Comme mentionné plus haut, nous avons défini la réussite comme la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son programme d'étude actée par la décision du jury de délibération. De ce fait, nous faisons le postulat que les étudiants qui réussissent sont ceux qui ont persévéré jusqu'à la fin de l'année. Dans cette optique, la persévérance en cours d'année est une condition *sine qua non* à la réussite (Kern, Fagley, & Miller, 1998). Néanmoins, comme plusieurs recherches l'ont montré, la réussite est également un déterminant de la persévérance dans la poursuite des études (Boudrenghien et al., 2012). Les indices de persévérance et de réussite sont d'ailleurs reliés et ces deux concepts partagent des déterminants communs. Notons toutefois que, si la persévérance est nécessaire à la réussite, l'étudiant qui réussit sa première année ne va pas nécessairement persévérer. En effet, certains étudiants décident d'abandonner les études universitaires, et ce même s'ils ont réussi. Dans le même ordre d'idées, la persévérance n'est pas totalement fonction de la réussite, car l'acte de persévérance final (la réinscription à une nouvelle année universitaire) peut être posé indépendamment de la maîtrise des compétences relatives à l'année académique en cours. La réussite est néanmoins un facilitateur à la persévérance et peut en être une condition nécessaire en cas d'échecs répétés. En effet, pour qu'un étudiant persévère, il doit être autorisé par l'institution à poursuivre ses études. Pour ce faire, ce dernier doit respecter les conditions administratives de poursuite de son programme de cours. Dans de nombreux systèmes éducatifs, dont le système éducatif belge, un des critères de poursuite en cas d'échecs répétés est d'avoir réussi au moins une année d'études. Dans ce cas, la réussite devient alors une condition nécessaire à la persévérance.

Finalement, si nous prenons l'angle inverse, à savoir celui de l'échec et de l'abandon, nous constatons que la délimitation entre ces deux concepts est parfois assez mince. En effet, les auteurs distinguent rarement abandon et échec et préfèrent rapporter un taux d'échec global (Droesbeke et al., 2008). Cette perspective revient à considérer l'abandon comme une forme d'échec. Cependant, le même raisonnement que celui émis pour la persévérance peut être appliqué. En effet, même si abandon et échec sont liés, l'abandon ne découle pas toujours d'un échec. Ainsi, un étudiant qui réussit académiquement peut décider d'abandonner ses études et de quitter le monde universitaire. En effet, un abandon peut-être la résultante d'une prise de conscience d'une impossibilité à pouvoir atteindre les exigences universitaires (Boudrenghien et al., 2012), mais cette décision peut également

être un choix posé suite à un désintérêt pour les études (Eccles & Wigfield, 2002), une difficulté à s'intégrer socialement au monde académique (Tinto, 1993)...

La réussite et la persévérance sont donc liées au même titre que l'échec et l'abandon. Cependant, ces deux concepts diffèrent sur plusieurs points et ne renvoient pas exactement aux mêmes profils d'étudiants, à la même problématique et aux mêmes enjeux.

Après avoir discuté des points de recouvrements et des similitudes entre réussite et persévérance, il nous semble important de s'interroger sur la pertinence de vouloir toujours plus de réussite et de persévérance pour les étudiants. Comme nous l'avons énoncé plus haut, la promotion de la réussite et de la persévérance permettrait de réduire les coûts financiers et psychologiques causés par l'échec et l'abandon en première année (DeBerard et al., 2004 ; Grayson, 2003 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Sauvé & Viau, 2003 ; Schmitz & Frenay, 2013). Cependant, promouvoir la réussite et la persévérance à tout prix peut mener à des dérives aux conséquences néfastes pour l'étudiant et l'université (Boudrenghien et al., 2013).

Une focalisation trop forte sur la réussite et trop faible sur la qualité de l'apprentissage pourrait par exemple mener à une diminution de la qualité de la formation de l'étudiant (Segers, Dierick, & Dochy, 2001). Réussir ne devrait donc pas être considéré comme une fin en soi, mais pourrait être conçu en lien avec d'autres enjeux majeurs de l'université tels que, par exemple, le développement d'un esprit critique et citoyen (Dochy, 2001). L'intérêt de la promotion de la réussite dépend donc essentiellement du degré avec lequel elle permet de diminuer le taux d'échec tout en garantissant l'accomplissement des missions de l'université ; sans quoi, cette promotion serait vaine et pourrait aboutir à la diminution de la qualité de la formation universitaire. Ce point est soutenu par plusieurs auteurs qui conçoivent la réussite comme un indicateur parmi d'autres pour comprendre l'adaptation de l'étudiant au monde universitaire (Pascarella & Terenzini, 2005). La réussite peut donc être un bon angle d'approche pour comprendre le processus d'adaptation au monde universitaire dans la mesure où le chercheur n'occulte pas le développement des compétences de l'étudiant de ses objectifs de recherche.

Il est également important de considérer la promotion de la réussite en considérant le vécu de l'étudiant. En effet, réussir pour réussir est-il positif ? N'est-il pas préférable, dans certains cas, d'abandonner un cursus afin d'éviter un acharnement insensé au nom de la réussite ? Quand la réussite de l'étudiant n'est pas accompagnée de bien-être, de motivation et/ou d'un désir vocationnel, est-il indiqué de continuer dans cette voie ? Selon certains chercheurs (Boudrenghien et al., 2012 ; Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007), dans certaines situations la réussite et la persévérance peuvent être délétères pour l'individu et une réorientation est parfois bien plus adaptée qu'une réussite à tout prix. Cette réflexion rejoint celle de Tinto (1997) selon lequel l'ajustement de l'étudiant à ses études est primordial pour assurer son bien-être à court et long terme. Cela pose toutefois de nouvelles questions ouvrant la voie à de nouveaux travaux : comment évaluer concrètement l'ajustement de l'étudiant ? Comment agir pour concilier la réussite de l'étudiant et son ajustement personnel ?

Dans ce cadre, nous pouvons affirmer que persévérer dans des études qui ne conviennent pas risque d'être négatif. Or, les gens ont tendance à penser que persévérer est toujours quelque chose de positif. En effet, des études menées sur l'engagement qui, rappelons-le, est un concept proche de celui de la persévérance, ont montré qu'un engagement élevé était associé à des conséquences positives en termes de réussite académique (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Webb & Sheeran, 2005), mais aussi de bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2010), alors que le désengagement, qui est selon nous un concept proche de celui d'abandon, menait à des effets opposés (DeBar et al., 2011 ; Delhomme, Kreel, & Ragot, 2008 ; Nyer & Dellande, 2010). Cependant, il nous semble important de noter que l'abandon peut également être salutaire pour l'étudiant. En effet, même si cette perspective a été peu prise en compte dans la littérature, persévérer dans des études qui ne conviennent pas à l'étudiant risque d'avoir des effets plus négatifs que l'abandon en lui-même (Boudrenghien et al., 2013 ; Germeijs & Verschueren, 2006 ; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000 ; Wrosch et al., 2007). C'est notamment le cas lorsqu'une personne perçoit le but envers lequel elle est engagée comme inatteignable. Ainsi, rester engagé (c'est-à-dire persévérer) envers un but inatteignable a, entre autres, un impact négatif sur le bien-être subjectif de la personne. Inversement, se désengager (c'est-à-dire abandonner) d'un tel but est associé à des conséquences positives (Boudrenghien et al., 2012 ; Heckhausen, Worsch, & Fleeson, 2001 ; Pomerantz et al., 2000 ; Wrosch et al., 2007). Le désengagement est donc, dans certaines circonstances, utile et adaptatif (Heckhausen et al., 2001 ; van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult, & Joermann, 2010). Nous pourrions ainsi penser qu'il en est de même pour l'abandon qui est, comme nous l'avons dit plus haut, un concept similaire.

Persévérer n'est donc pas quelque chose de bon ou de mauvais en soi. Pour juger de son caractère adaptatif, il est indispensable de prendre en considération des facteurs tels que le caractère atteignable ou non de l'objectif poursuivi, mais également d'autres aspects tels que, la satisfaction du jeune envers ses études.

5. Conclusions

La réussite et la persévérance sont deux concepts qui ont suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs ces dernières années, et ce d'autant plus que le taux d'échec et d'abandon était et est toujours relativement élevé et stable en Belgique francophone et au niveau international. Dans ce cadre, pléthore d'opérationnalisations et de conceptualisations parfois discordantes est apparue à propos de ces deux concepts, ce qui a engendré un flou conceptuel assez important et des difficultés d'opérationnalisation. Dans cet article, nous avons voulu souligner quelques-unes des limites inhérentes à cette littérature et proposer des définitions dépassant ces dernières et s'adaptant au contexte éducatif belge. Notre démarche présente cependant certaines limites et l'importance de la promotion de la réussite et de la persévérance nécessite d'être nuancée.

La définition proposée de la réussite soulève de nouvelles questions. En effet, la réussite, en tant que décision administrative prise par un jury, s'appuie sur des critères qui

ne prennent pas en compte la manière dont l'évaluation a été construite. Les examens mesurent-ils bien les compétences supposées acquises par la formation ? Quelles sont les compétences réellement acquises par un étudiant qui réussit ? Au vu de ces questionnements, nous pourrions donc nous demander si l'axe de la réussite est le plus approprié pour étudier la transition secondaire-supérieur. Certains auteurs ont par exemple remarqué que les étudiants adaptaient leurs stratégies d'études en fonction de ce qu'ils percevaient des attentes de l'université à leur égard (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 1999). Une politique universitaire trop axée sur la promotion de la réussite risquerait donc d'entraîner chez l'étudiant un apprentissage superficiel. Ce dernier nuirait à la qualité de la maîtrise des compétences inhérentes au cursus (Ménard, 2012) et pourrait ainsi réduire la qualité de l'ensemble de la formation universitaire.

L'intérêt de l'étude de la réussite universitaire en première année peut également être remis en question par la particularité du système éducatif belge francophone. En effet, celui-ci se caractérise, sauf exception, par un accès libre à l'université pour tout jeune ayant un diplôme de l'enseignement secondaire. Comme Romainville (2005) l'a souligné, ce système ouvert à tous a pour conséquence de permettre à un nombre non négligeable d'étudiants de considérer la première année à l'université comme une année de « test » et d'orientation. Par conséquent, un taux élevé d'échecs semble inévitable.

Relevons finalement un point important concernant la part de contrôle de l'étudiant dans sa réussite universitaire. Même si l'étudiant est le premier acteur de sa réussite, le fait que la réussite résulte d'une décision d'un jury de fin d'année n'est pas entièrement sous le contrôle de l'étudiant et pourra être influencée par des facteurs non maîtrisables par ce dernier. Un exemple frappant est celui du décret Paysage, voté en novembre 2013. Ce dernier a fait passer le seuil de réussite de 60 à 50% en Belgique depuis septembre 2014. Cela a pour conséquences de faire changer les critères de décision de la réussite. Dans ce cas, un étudiant ayant échoué dans l'ancien système avec un pourcentage final de 55% sera bientôt considéré comme ayant réussi. Cet exemple montre que la réussite est également influencée par des facteurs externes à l'étudiant (modification des critères de réussite, niveau d'exigence des examens...). Pour mieux comprendre et promouvoir la réussite, il nous semble donc important d'adopter une vision plus macro de la problématique permettant d'en comprendre sa portée réelle. Pour ce faire, les travaux en psychologie et sciences de l'éducation pourraient s'enrichir des apports de la sociologie de l'éducation portant sur ce sujet. Par exemple, les travaux portant sur la socialisation universitaire et la nature sociale-cognitive des savoirs de Millet (2012) pourraient être vus comme un premier pas dans cette direction.

La définition donnée de la persévérance présente elle aussi certaines limites. Malgré une volonté d'apporter une meilleure opérationnalisation de ce concept, la persévérance reste difficile à conceptualiser. En effet, concevoir la persévérance comme le maintien de l'engagement tout au long de l'année suppose la création d'une mesure permettant de capturer les indices de ce maintien et de ne pas se restreindre à une mesure de sortie telle que la réinscription et l'obtention du diplôme. Or, une telle conception de la persévérance n'a que très peu été abordée dans la littérature internationale et ouvre ainsi un nouveau pan

de réflexions. Dans ce contexte, des études pourraient être menées afin de déterminer comment la persévérance se traduit concrètement tout au long de l'année chez les étudiants. Cela ouvre donc la voie à des études longitudinales sur la persévérance.

Au vu de ces réflexions, d'autres angles d'entrée pourraient être privilégiés. Premièrement, nous pourrions orienter notre travail vers la promotion de la réalisation des missions de l'enseignement universitaire. Certaines d'entre elles ont été brièvement présentées ci-dessus - rappelons qu'elles visent, entre autres, le développement chez l'étudiant d'un esprit citoyen, critique et responsable. En nous focalisant sur cette mission, il serait intéressant de nous concentrer sur la promotion du développement d'un processus d'apprentissage de qualité chez l'étudiant primant.

Deuxièmement, au-delà de la réussite ou de la persévérance, nous pourrions orienter notre travail vers le développement de la performance des étudiants. Comme mentionné plus haut, un focus pourrait être fait sur les déterminants d'une performance accrue et se coupler à une recherche sur les déterminants de la réussite. Notre conception de la réussite étant une simple distinction entre les étudiants qui échouent ou réussissent, une focalisation sur la performance enrichira cette problématique en amenant plus de nuances et de possibilités d'analyse. Outre une analyse des différences entre les étudiants qui échouent et réussissent, cette alternative permettra de déterminer quels sont les facteurs qui font qu'un étudiant réussit plus ou moins bien. Ces deux alternatives posent cependant au moins autant de problèmes d'opérationnalisation et de généralisation que le concept de réussite académique.

Troisièmement, nous pourrions également centrer nos recherches sur le bien-être et l'intégration sociale de l'étudiant en postulant que ceux-ci s'accompagneront de conséquences positives tant personnelles (engagement plus fort dans les études, conservation de l'estime de soi) qu'académiques (réussite et persévérance accrue) (Tinto, 1993).

Finalement, notons que ces différentes options ne s'excluent pas mutuellement. En effet, Gerdes et Mallinckrodt (1994) affirmaient, il y a vingt ans, qu'une adaptation réussie à l'université est le fruit de trois variables complémentaires, à savoir la décision de l'apprenant de rester à l'université, la réussite académique de cet apprenant et son bien-être. Dans cette logique, une perspective multidimensionnelle pourrait être abordée en évitant une focalisation trop exclusive sur une variable et en évitant par là même les dérives associées à une perspective trop étroite. Au-delà de la promotion de la réussite ou de la persévérance universitaire, nous pourrions parler de promotion de l'adaptation académique. Cette promotion de l'adaptation pourrait donc évaluer conjointement, la réussite et la persévérance tout en considérant le bien-être et l'épanouissement de l'apprenant dans son programme d'étude.

Au terme de cet article, insistons sur le fait que notre objectif n'était pas de poser un propos péremptoire prescrivant inconditionnellement un angle d'approche spécifique pour étudier l'adaptation au monde universitaire, sachant que chaque approche a ses limites et peut être critiquée. Plus modestement, l'objectif était ici de souligner certains points

auxquels un chercheur travaillant sur la réussite ou la persévérance doit être attentif. Notre message est qu'il est nécessaire d'avoir une conception claire, opérationnelle et délimitée des construits que l'on utilise et ceci, afin d'éviter d'alimenter le manque de consensus existant dans la littérature actuelle et d'accroître par là même la rigueur des recherches en psychologie et sciences de l'éducation.

Annexe 2 : Quel est le rôle des différents indicateurs de la persévérance pour prédire la réinscription aux études ?

1. Objectifs de la recherche

La plupart des études menées dans le cadre de la persévérance utilisent la réinscription de l'étudiant dans les mêmes études l'année suivante pour opérationnaliser la persévérance de ce dernier (Houme, 2009 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). Cependant, certaines études affirment que la persévérance pourrait également être représentée par des mesures d'engagement comportemental (Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013). En effet, cela permettrait d'évaluer la persévérance durant l'année et de respecter ainsi l'idée selon laquelle la persévérance serait un processus qui se déroule durant toute l'année académique ; la réinscription ne représentant ainsi qu'une conséquence de tout ce qui s'est passé pendant l'année. L'objectif principal de cette recherche était donc d'identifier le rôle joué par les mesures d'engagement comportemental traditionnellement proposées dans la littérature sur la persévérance. Nous voulions ainsi voir si ces mesures pouvaient réellement être considérées comme des antécédents de la réinscription dans les mêmes études l'année suivante. La TCP a été utilisée comme modèle théorique de base dans le cadre de cette étude. Nous avons ainsi intégré ces mesures d'engagement à la TCP.

2. Méthode

2.1 Participants

Des étudiants de première année d'une université belge francophone ont été sollicités pour participer à notre recherche. Au total, 302 étudiants ont accepté d'y participer (78.1% de femmes et 21.9% d'hommes). 33.4% des participants provenaient de la faculté de psychologie, 14.6% de la faculté de médecine et de dentisterie, 16.9% de la faculté d'économie, de sciences sociales et politiques et de communication, 13.2% de la faculté des sciences, 7.3% de la faculté de droit et criminologie, 7.3% de la faculté des bioingénieurs, 6.3% de la faculté de philosophie, d'art et lettre et 1% de la faculté de pharmacie et de sciences biomédicales.

2.2 Procédure

En juin 2014, les étudiants des différentes facultés ont été sollicités par courriel. S'ils souhaitaient participer à la recherche, il leur était demandé de cliquer sur un lien les renvoyant vers un questionnaire en ligne créé à l'aide du logiciel LimeSurvey. La durée de complétion du questionnaire était d'une vingtaine de minutes.

2.3 Mesures

Les échelles utilisées pour évaluer les composantes de la TCP ont été adaptées sur la base des recommandations de Fishbein et Ajzen (2010) et validées au cours d'une précédente recherche (Roland, Boudrenghien, & Frenay, soumis⁹⁹). Pour plus d'informations concernant ces échelles, nous renvoyons le lecteur au chapitre 5.

L'engagement académique a quant à lui été mesuré via quatre items développés par Neuville et ses collègues (2007). Pour les deux premiers items, les possibilités de réponses allaient de 1 « jamais » à 5 « très souvent » et les items étaient : « Je participe aux cours » et « Je participe aux travaux pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos... » Pour le troisième item, les répondants devaient situer leur réponse sur une échelle de fréquence (*0h – moins de 2h – de 2 à 4h – de 4 à 6h – plus de 6h*) « Durant le week-end, je travaille en moyenne pour mes cours... ». Enfin, pour le quatrième item, les participants devaient situer leur réponse sur une autre échelle de fréquence (*0h – moins de 1h – de 1 à 2h – de 2 à 3h – plus de 3h*) « Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (cours, TP), je travaille en moyenne pour mes cours... ». Notons que nous n'avons pas créé de mesure agrégée avec ces quatre items. Ils ont en effet été considérés indépendamment les uns des autres.

2.4 Analyses

Des analyses descriptives et corrélationnelles ont d'abord été réalisées afin d'identifier si les mesures d'engagement étaient en effet reliées à la persévérance, mais également afin de voir avec quelle(s) autre(s) variable(s) de la TCP elles étaient potentiellement associées.

Nous avons ensuite réalisé des analyses de régressions logistiques afin de voir si ces indicateurs permettaient de prédire la réinscription au-delà de ce que prédit déjà l'intention de persévérer¹⁰⁰.

Enfin, pour confirmer les résultats des régressions logistiques et pour avoir une vision plus globale de l'influence de ces indicateurs dans le cadre de la TCP, nous avons réalisé des analyses en path analysis à l'aide du logiciel AMOS afin d'identifier si le modèle prenant en compte les indicateurs de l'engagement était meilleur que le modèle ne les prenant pas en compte.

3. Résultats

3.1 Analyses descriptives et corrélationnelles

Comme indiqué dans le tableau 1, seule la participation aux cours et aux TP semble être liée à la réinscription de l'étudiant. L'étude le week-end et en semaine ne serait donc pas liée directement à la réinscription. Le tableau de corrélations nous permet également de

⁹⁹ L'article associé à cette référence est présenté dans le chapitre 5 de cette thèse.

¹⁰⁰ Rappelons que l'intention est considérée comme un des prédicteurs les plus importants de la persévérance.

constater que les mesures d'engagement académique sont associées à d'autres mesures de la TCP. C'est particulièrement le cas des normes descriptives et du CP.

3.1 Analyses de régressions logistiques

Les analyses de régressions logistiques avaient pour objectif de voir si les deux indicateurs de l'engagement qui corrèlent avec la réinscription (la participation aux cours et aux TP) permettent de prédire la réinscription.

Les analyses de régressions logistiques menées pour prédire la réinscription (variable dichotomique) incluent l'intention ainsi que les deux items d'engagement corrélés à la réinscription, à savoir la participation aux cours et aux TP. La méthode « Entrée » a été utilisée pour insérer progressivement les prédicteurs dans l'analyse de régression, au sein de différents blocs. L'intention a d'abord été intégrée à l'analyse (Bloc 1). Ensuite, la participation aux cours a été ajoutée (Bloc 2). Enfin, la participation aux TP a été incluse (Bloc 3). Les résultats de la régression logistique sont présentés dans le tableau 2.

La statistique chi-carré qui porte sur le modèle permet de mesurer la différence entre un modèle auquel des mesures ont été ajoutées (Blocs 1, 2 et 3) et un modèle n'incluant que la constante (Bloc 0) (Field, 2013). Cette statistique est significative pour les Blocs 1, 2 et 3 ce qui signifie que chacun des blocs prédit significativement mieux la réinscription que le modèle qui n'inclut aucune mesure (Bloc 0). La statistique chi-carré qui porte sur le bloc permet quant à elle d'identifier l'amélioration du pouvoir prédictif d'un bloc par rapport au bloc précédent (Field, 2013). Cette statistique est significative pour les Blocs 1 et 2, ce qui signifie que ces blocs représentent un modèle qui prédit significativement mieux la réinscription que le bloc précédent.

Ensuite, le R^2 de Cox et Snell et le R^2 de Nagelkerke qui s'apparentent au R^2 de la régression linéaire (Field, 2013) ont été fournis et indiquent que les modèles semblent s'ajuster aux données.

Enfin, le coefficient B indique si chaque prédicteur potentiel contribue significativement à l'amélioration du modèle. Le coefficient $\exp b$ est similaire au coefficient B, mais est plus facile à interpréter puisqu'il n'a subi aucune transformation logarithmique (Field, 2013). Le coefficient $\exp b$ indique le changement de proportion lorsqu'un prédicteur augmente d'une unité. Dans le Bloc 1, l'intention est significative et permet donc de prédire la réinscription. Dans le Bloc 2, l'intention et la participation aux cours sont significatives et permettent donc de prédire la réinscription. Dans le Bloc 3, seules l'intention et la participation aux cours sont significatives et permettent donc de prédire la réinscription, ce qui n'est pas le cas de la participation aux TP. Notons que le coefficient $\exp b$ est supérieur à 1 pour tous les prédicteurs ce qui signifie que quand le prédicteur augmente, la probabilité de persévérer augmente.

Tableau 1. Analyses descriptives et corrélationnelles des variables incluses dans la TCP et des indicateurs d'engagement

<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Réinscription	.88	.33	1	.16**	.14*	.08	.14*	.17**	-.10	.06	.16**	.14*	.02	.06
2. Intention	4.54	.76		1	.38**	.11	.55**	.51**	-.19**	.57**	.09	.05	.01	.12*
3. NI	4.44	.85			1	.28**	.25**	.17**	-.05	.38**	.11	.12*	-.02	.06
4. ND	4.08	.79				1	.07	.07	.01	.09	.15**	.15**	.01	.05
5. Attitude	3.85	.69					1	.51**	-.25**	.44**	.04	.001	-.01	.04
6. SEP	4.01	.79						1	-.14*	.40**	-.09	.005	.01	-.07
7. CA	2.43	1.41							1	-.03	.03	.12*	.04	.01
8. CP	4.37	.93								1	.14*	.09	.18**	.18**
9. Participation aux cours	4.58	.66									1	.46**	.26**	.34**
10. Participation aux TP	4.36	.96										1	.14*	.35**
11. Étude en semaine	3.24	.91											1	.55**
12. Étude le week-end	3.31	1.12												1

NI = normes injonctives ; ND = normes descriptives ; SEP = sentiment d'efficacité personnelle ; CA = perception de contrôle sur l'abandon ; CP = perception de contrôle sur la persévérance

Tableau 2. Régression logistique pour la prédiction de la réinscription

	Bloc 0		Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3	
	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>	<i>B (SE)</i>	<i>exp b</i>
Constante	2 (.18)	7.38 **	-.23 (.85)	.79	-2.43 (1.27)	.88*	-2.62 (1.29)	.07*
Intention			.51 (.19)	1.66**	.46 (.19)	1.59*	.46 (.19)	1.59*
Participation aux cours					.53 (.23)	1.71*	.37 (.27)	1.45*
Participation aux TP							.23 (.19)	1.26
<i>R</i> ² (Cox & Snell)				.02		.04		.04
<i>R</i> ² (Nagelkerke)				.04		.07		.08
Bloc χ^2 (<i>df</i>)				6.25 (1) *		5.13 (1)*		1.41 (1)
Modèle χ^2 (<i>df</i>)				6.25 (1) *		11.37 (2) **		12.78 (3) **

* $p < .05$; ** $p < .01$

3.2 Path analysis

Pour confirmer les résultats ressortis des analyses de régressions logistiques, mais également pour avoir une vision globale du rôle des indicateurs d'engagement dans la cadre de la TCP, nous avons réalisé des paths analysis à l'aide du logiciel AMOS. Ces analyses ont pour objectif d'identifier si un modèle prenant en compte les indicateurs d'engagement comportemental s'ajuste mieux aux données. Nous avons décidé de positionner ces indicateurs parallèlement à l'intention. En effet, il serait étonnant qu'ils se situent en amont de l'intention puisque sans intention de se réinscrire, on imagine difficilement que des étudiants se rendent aux cours et aux TP. Cependant, ils ne peuvent pas non plus être considérés comme étant directement déterminés par l'intention, puisqu'il s'agit bien d'une intention de rester inscrit et non d'une intention d'assister aux cours et aux TP. Nous considérons donc que parallèlement au développement de l'intention, les étudiants décident de suivre les cours et les TP.

Pour ce faire, quatre modèles ont été comparés. Le premier modèle (Figure 1) inclut les différentes relations postulées dans la cadre de la TCP ainsi qu'un lien entre la participation aux cours et aux TP et la persévérance.

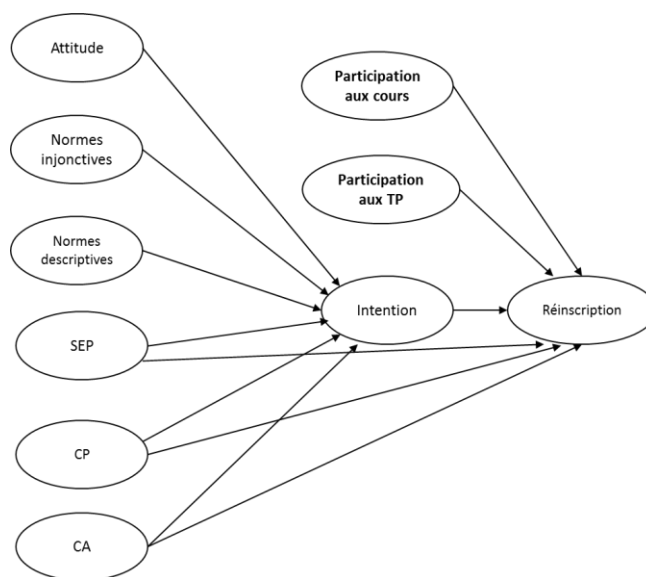


Figure 1. Le modèle 1 prend en compte la participation aux cours et aux TP

Le deuxième modèle (Figure 2) repose sur les mêmes relations que le modèle 1 à l'exception du lien entre la participation aux cours et la persévérance qui n'est pas pris en compte.

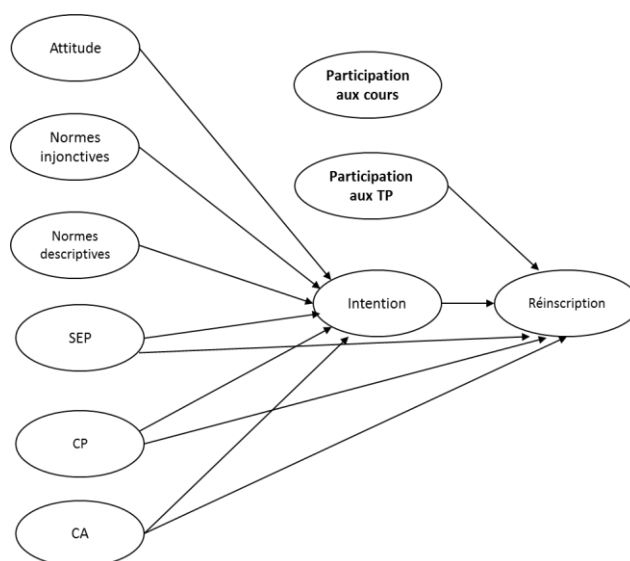


Figure 2. Le modèle 2 prend en compte la participation aux TP

Le troisième modèle (Figure 3) repose sur les mêmes relations que le modèle 1 à l'exception du lien entre la participation aux TP et la persévérance qui n'est pas pris en compte.

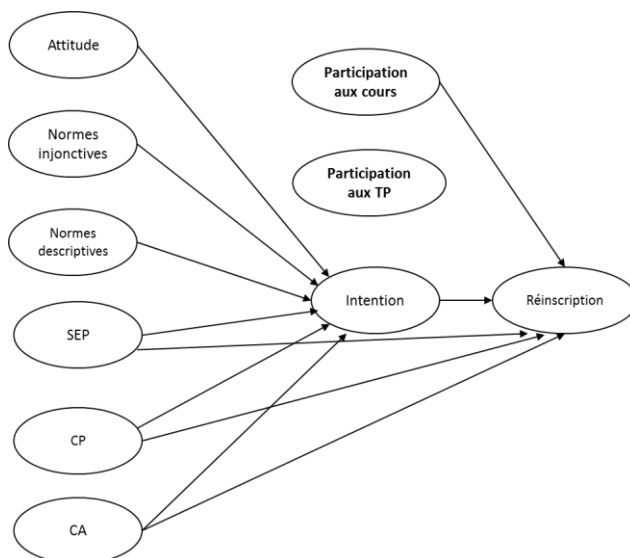


Figure 3. Le modèle 3 prend en compte la participation aux cours

Le quatrième modèle (Figure 4) repose sur les mêmes relations que le modèle 1 à l'exception du lien entre la participation aux cours et aux TP et la persévérance qui n'est pas pris en compte.

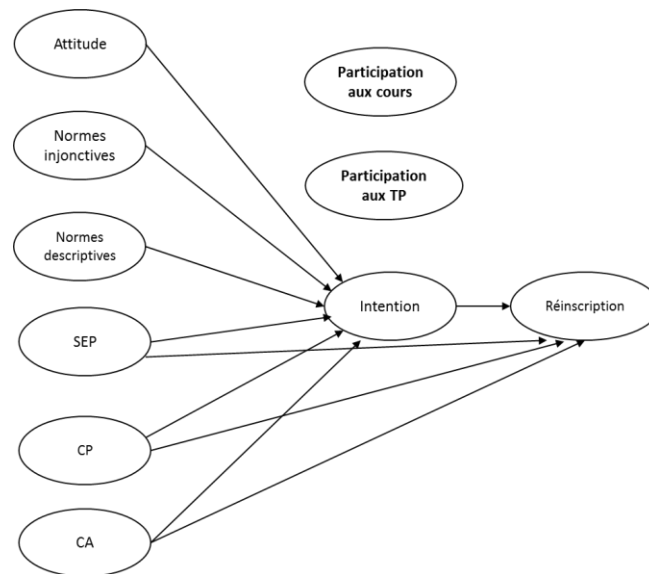


Figure 4. Le modèle 4 ne prend pas en compte la participation aux cours et aux TP

En suivant les recommandations de Hooper, Coughlan et Mullen (2008) ainsi que de Marsh, Hau et Wen (2004) et en fonction des indices fournis par le logiciel AMOS, nous avons testé l'adéquation du modèle en nous référant à l'indice de qualité de l'ajustement (*GFI*), à l'indice de qualité de l'ajustement corrigé (*AGFI*), à l'indice d'ajustement non normé (*NNFI*), à la racine du carré moyen de l'erreur d'approximation (*RMSEA*), à la statistique de test χ^2 et la statistique de test χ^2 pondérée par le nombre de degrés de liberté (χ^2/ddl). Le *GFI*, le *AGFI* et le *NNFI* ont des valeurs qui vont de 0 (aucun ajustement) à 1 (ajustement parfait) et les valeurs supérieures ou égales à .90 et .95 reflètent respectivement un ajustement acceptable et excellent aux données. Des valeurs de *RMSEA* inférieures ou égales à .08 et .05 sont considérées comme reflétant respectivement un ajustement acceptable et excellent aux données. Enfin, il est attendu que la statistique χ^2 soit faible et non significative pour indiquer un bon ajustement. Cependant, dans les grands échantillons elle a souvent tendance à être significative, et ce, même si le modèle est acceptable. Afin de réduire la sensibilité du χ^2 aux grands échantillons, il est donc conseillé d'utiliser χ^2/df qui pour être acceptable doit être inférieur à 5.

La différence de chi-square entre le modèle 1 (qui prend en compte la participation aux cours et aux TP) et le modèle 2 (qui prend uniquement en compte la participation aux TP) ($\chi^2(1) = 3.83$) était significative ($p < .05$) et a permis de montrer que le modèle 1 s'ajustait mieux aux données que le modèle 2. La différence de chi-square entre le modèle 1 et le modèle 3 (qui prend uniquement en compte la participation aux cours) était non significative. Cependant, le modèle 3 était plus parcimonieux que le modèle 1. Le modèle 3 peut donc être considéré comme le meilleur modèle. Enfin, la différence de chi-square entre le modèle 3 et le modèle 4 (qui ne prend pas en compte la participation aux cours et aux TP) ($\chi^2(1) = 3.91$) était significative ($p < .05$) et a permis de montrer que le modèle 3

s'ajustait mieux aux données que le modèle 4. Notons que le modèle 4 est le modèle qui est le moins bien ajusté aux données. Les indices d'ajustement des différents modèles sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3. Indices d'ajustement des quatre modèles

	<i>df</i>	χ^2	χ^2/df	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMSEA</i>
Modèle 1	6	2.40	.567	.99	.98	.99	.00
Modèle 2	7	6.22	.888	.99	.97	.99	.00
Modèle 3	7	5.12	.731	.99	.97	.99	.00
Modèle 4	8	9.12	1.140	.99	.96	.96	.022

La figure 5 reprend chaque estimateur standardisé du paramètre relatif à la relation entre deux variables (β) du modèle 3. Ces estimateurs indiquent la force des relations. La plupart des relations postulées dans la TCP sont significatives. Seule l'influence du CA et du CP sur la réinscription n'est pas significative. Ce modèle parvient à prédire la persévérance de manière modérée ($R^2 = .18$), mais prédit de manière plus forte l'intention ($R^2 = .50$).

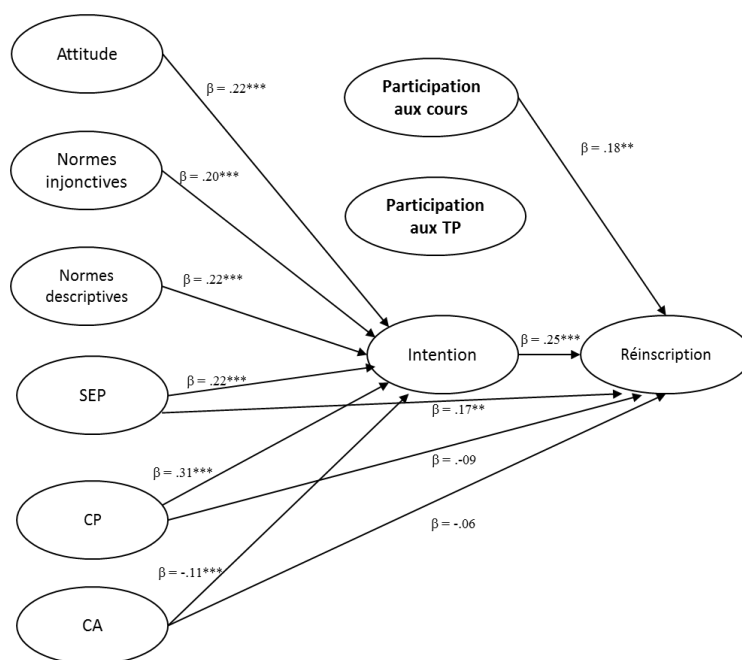


Figure 5. Résultats du path analysis du modèle 3

** $p < .01$; *** $p < .001$

4. Conclusions

Cette recherche avait pour objectif d'identifier si les indicateurs d'engagement comportemental avaient un rôle à jouer dans la réinscription des étudiants dans les mêmes études l'année suivante. Les différentes analyses réalisées nous ont amenées à la conclusion que seule la participation aux cours semble avoir une incidence sur la réinscription l'année suivante. Nous pouvons considérer qu'il s'agit d'un bon indicateur de la persévérance finale de l'étudiant. Au-delà de cela, ces résultats indiquent que prendre en compte cet indicateur permet d'améliorer l'adéquation de nos données au modèle. L'explication de la réinscription semble donc plus complète lorsque cet indicateur est pris en considération. La participation aux TP semblait également reliée à la réinscription. Cependant, les analyses de régressions et les paths analysis n'ont pas permis de démontrer l'influence de cette variable sur la persévérance. En outre, l'étude durant la semaine et le week-end ne sont pas associés à la persévérance. Toutefois, des analyses non présentées dans cette annexe indiquent que le temps d'étude est davantage lié à la réussite qu'à la persévérance.

Bien qu'il ne s'agissait pas de l'objectif de cette recherche, nos analyses nous ont également permis de mettre en évidence certains résultats surprenants que nous allons brièvement tenter d'expliquer dans cette conclusion. Tout d'abord, les analyses corrélationnelles ont révélé que plusieurs des indicateurs de l'engagement étaient significativement associés aux normes descriptives et au CP. Le lien entre les normes descriptives et le fait d'assister aux cours et aux TP semble assez évident à la lumière du chapitre 9 qui présentait l'analyse d'entretiens qualitatifs menés auprès d'étudiants. En effet, beaucoup d'étudiants ont expliqué assister aux cours et aux TP dans le but d'y voir leurs amis. De ce fait, si leurs amis assistaient aux cours, ils avaient davantage tendance à y prendre part. Concernant le CP, nous pouvons supposer qu'un étudiant qui a la sensation d'avoir le contrôle sur la décision de continuer ou d'abandonner ses études se montrera plus motivé et engagé dans ses études, ce qui implique donc qu'il assistera probablement davantage aux cours et s'investira également plus dans l'étude de ses cours. Cette idée est conforme à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1991, 2008) qui affirme qu'un étudiant dont le besoin d'autonomie est comblé se montre plus engagé et motivé.

Pour conclure, nous tenons à revenir sur les relations non significatives observées entre le CA et la persévérance et entre le CP et la persévérance. En effet, selon la TCP la perception de contrôle qui est, selon nos analyses, composée de différentes facettes (SEP, CA et CP) est censée, en plus de sa relation directe avec l'intention, avoir une influence directe sur le comportement. Nous n'avons que très peu testé ces relations dans le cadre de cette thèse. Cependant, ces résultats semblent indiquer que ces relations ne se vérifient pas excepté pour le SEP. Notons toutefois qu'Ajzen (2005) a souligné que nous ne pouvons pas nous attendre à ce que la perception de contrôle soit un important prédicteur de chaque comportement. En effet, quand le contrôle réel est élevé, l'intention est un bon prédicteur du comportement, et inclure une mesure de la perception de contrôle n'ajoutera que peu de variance expliquée au comportement. Par contre, quand le comportement n'est pas sous contrôle volontaire complet, mesurer la perception de contrôle peut être assez intéressant et peut permettre d'augmenter la variance expliquée.

Annexe 3 : La TCP peut-elle expliquer de manière indifférenciée la persévérance d'étudiants en échec et d'étudiants ayant réussi ? Analyses complémentaires liées au chapitre 5

1. Objectif des analyses complémentaires¹⁰¹

La définition que nous donnons de la persévérance laisse entendre que la persévérance apparaît lorsqu'un étudiant est confronté à des difficultés. Plusieurs types de difficultés peuvent apparaître. Nous abordons d'ailleurs cette question dans le chapitre 9 de cette thèse. La difficulté la plus universelle est probablement la confrontation d'une partie des étudiants à un échec en fin d'année académique. Chez les étudiants confrontés à un échec, la question de la persévérance se pose probablement plus que chez les étudiants qui ont réussi, même si nous verrons dans la discussion générale que nous ne pouvons pas faire de généralités. Dans ce cadre, nous nous interrogeons sur la pertinence de tester la théorie du comportement planifié (TCP) en mélangeant les étudiants ayant échoué et les étudiants ayant réussi. En effet, leur parcours peut-il être assimilé ? L'objectif de ces analyses est donc de voir si ces deux catégories d'étudiants se distinguent à certains niveaux de la TCP.

Notons qu'au moment où l'étude a été réalisée, la réussite se traduisait par la complétion de deux critères. L'étudiant devait obtenir un pourcentage global final de 60% tout en n'ayant pas de notes inférieures à 10 sur 20. S'il obtenait des notes en dessous de 10 sur 20, il pouvait encore réussir s'il avait satisfait à un minimum de 48 crédits ECTS¹⁰².

2. Résultats

Des analyses multigroupes ont été effectuées afin d'identifier si les relations postulées au sein de la TCP sont différentes selon que les étudiants ont réussi leur année (N = 278) ou l'ont raté (N = 298).

Pour réaliser ces analyses, un modèle en pistes causales (path analysis) basé sur les relations postulées au sein de la TCP a été utilisé (Figure 2). Dans un premier temps, nous avons testé notre modèle général sans distinguer les groupes. Cela nous a permis de voir que le modèle était cohérent ($\chi^2 = 21.01$; $df = 6$; $\chi^2/df = 3.5$; CFI = .99 ; RMSEA = .06).

¹⁰¹ Les analyses complémentaires ont été réalisées sur la base de l'échantillon utilisé dans l'étude 2 du chapitre 5 de cette thèse. Notons toutefois que l'échantillon de base (N = 812) a été réduit dans les analyses de cette annexe (N = 576) à cause de données manquantes concernant les informations de réussite ou d'échec des participants.

¹⁰² Les crédits ECTS (European Credits Transfer System) représentent la charge de travail exigée par un cours ou une formation. Un crédit ECTS correspond à 30 heures de travail. Chaque année universitaire représente 60 crédits ECTS.

Dans un second temps, l'invariance entre les groupes a été investiguée (Figure 1). Pour ce faire, un modèle totalement contraint a d'abord été analysé. Ensuite, ce modèle invariant a été comparé à des modèles dans lesquels les contraintes d'égalité étaient progressivement libérées, ce qui permettait aux paramètres de fluctuer d'un groupe à l'autre. Nous avons ainsi d'abord libéré les résidus (modèle résiduel), les moyennes et les variances (modèle scalaire), les intercepts (modèle métrique), les corrélations entre les variables exogènes (modèle configural) et les relations entre les variables endogènes (modèle structurel). Seuls les paramètres libérés qui permettaient d'améliorer l'ajustement du modèle étaient conservés (χ^2 de la différence significatif). Une fois le modèle le mieux ajusté identifié, nous nous sommes penchés sur les différences observées entre les groupes.

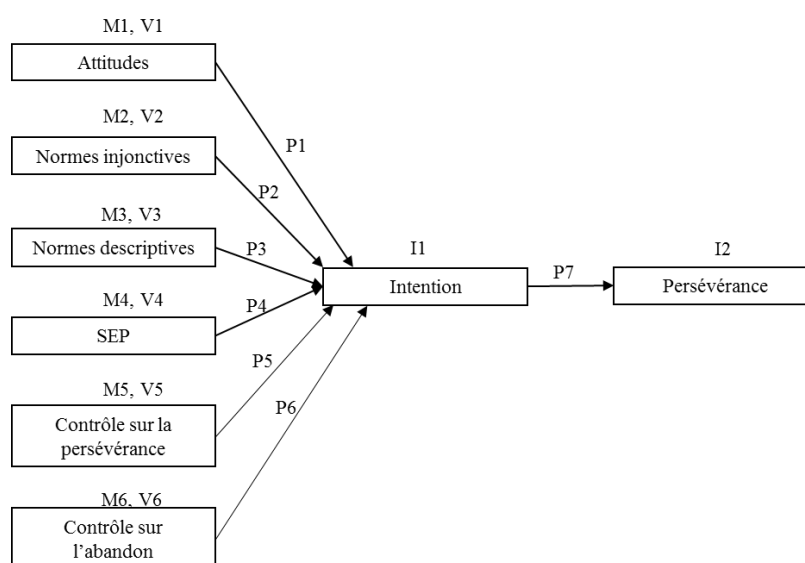


Figure 1. Modèle en pistes causales (M = moyenne ; V = variance ; I = intercept ; P = path)

Le modèle invariant a été comparé à des modèles dans lesquels les contraintes d'égalité ont été progressivement libérées ce qui nous a permis de tester si les hommes et les femmes différaient (Tableau 1). Nous avons d'abord testé des modèles permettant la libération des résidus, mais libérer les résidus ne permettait pas d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle résiduel). Les résidus sont donc restés contraints. Nous avons ensuite testé des modèles permettant la libération des moyennes et des variances. La libération de la moyenne des normes descriptives (M3) permettait d'avoir un modèle mieux ajusté (modèle scalaire). Par après, les intercepts ont été progressivement libérés ce qui n'a pas permis une amélioration significative du modèle (modèle métrique). Les intercepts sont donc restés contraints. Ensuite, les corrélations entre les variables exogènes ont été progressivement libérées (modèle configural). Cependant, aucune amélioration significative de l'ajustement du modèle n'en est ressortie. De ce fait, les corrélations sont restées contraintes. Enfin, nous

avons terminé en libérant progressivement les contraintes associées aux paths et les relations entre les normes descriptives et l'intention (P3) et entre le SEP et l'intention (P4) nécessitaient d'être libérées afin d'améliorer l'ajustement du modèle (modèle structurel).

Tableau 1. Comparaison de modèle

	<i>df</i>	χ^2	χ^2/df	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Modèle invariant	33	68.48	2.07	.97	.04
Modèle scalaire (M3 libéré)	32	63.61	1.98	.97	.04
Modèle structurel (P3 et P4 libérés)	30	42.61	1.46	.99	.03

Nous avons ensuite comparé les étudiants ayant réussi et les étudiants ayant échoué sur base des paramètres qui avaient été libérés dans le meilleur modèle pour comprendre en quoi ils se distinguaient réellement (Figures 2 et 3). Nous constatons ainsi que la moyenne des normes descriptives est significativement plus élevée chez les étudiants ayant réussi ($M = 3.93$; $ET = .04$) que chez les autres ($M = 3.80$; $ET = .04$) ($Z = -2.22$; $p < .001$). Ensuite, l'influence des normes descriptives sur l'intention est significative chez les étudiants ayant réussi ($\beta = .12$; $p < .01$), mais pas chez les étudiants en échec ($\beta = -.06$; *ns.*) ($Z = -4.38$; $p < .001$). Enfin, l'influence du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sur l'intention est plus importante chez les étudiants en échec ($\beta = .29$; $p < .001$) que chez les étudiants qui ont réussi ($\beta = .22$; $p < .001$) ($Z = 1.98$; $p < .01$).

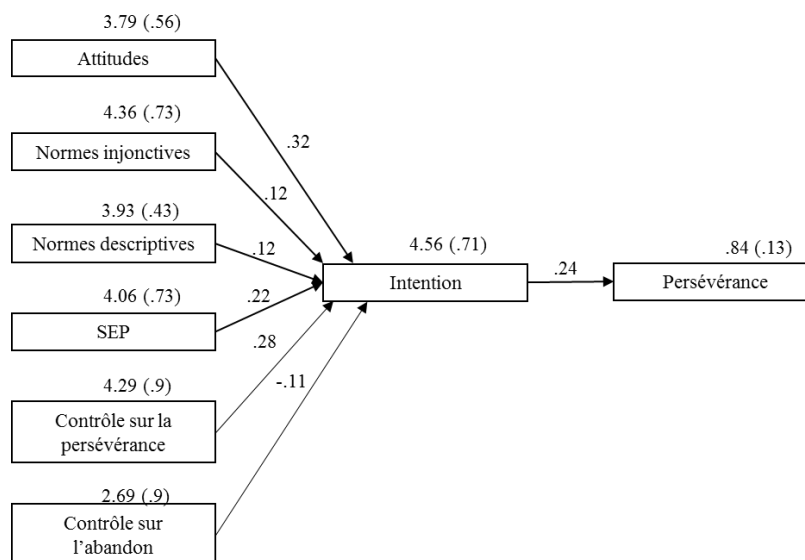


Figure 2. Résultats des analyses pour les étudiants ayant réussi leur année

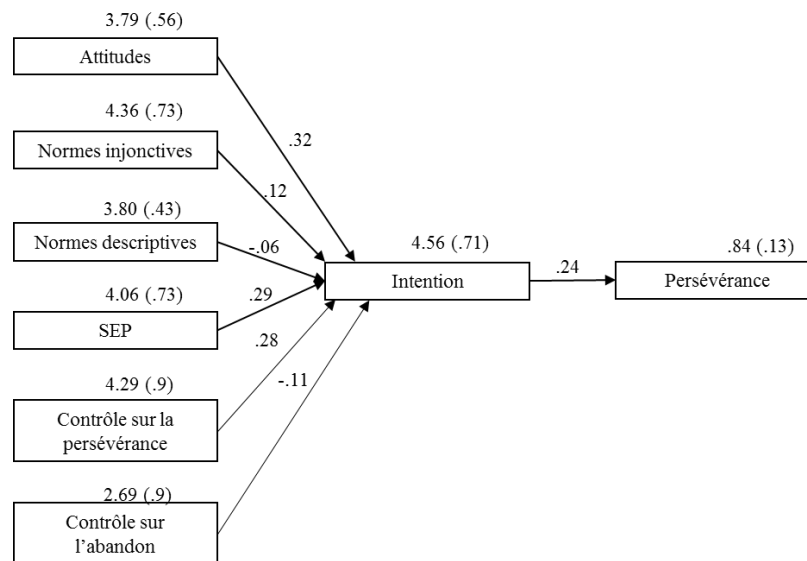


Figure 3. Résultats des analyses pour les étudiants ayant échoué leur année

3. Discussion et conclusion

Nos analyses indiquent que les étudiants qui ont réussi et les étudiants qui ont échoué diffèrent assez peu lorsque l'on considère les différentes variables et relations entre variables de la TCP. Seule la moyenne des normes descriptives diffère entre les deux groupes et indique que les étudiants qui ont réussi ont des normes descriptives plus élevées que les autres. Ce résultat va dans le même sens que la différence observée au niveau de la relation entre les normes descriptives et l'intention. Plus précisément, cette relation est significative chez les étudiants qui ont réussi et ne l'est pas chez les étudiants ayant échoué. Ces résultats permettent donc de nuancer les résultats obtenus dans les chapitres 5 et 7 de cette thèse et selon lesquels les normes descriptives ne jouaient aucun rôle sur l'intention de persévérer. Ainsi, ce que les autres ont fait en termes de persévérance semble avoir eu un impact sur l'intention de persévérer des étudiants qui ont réussi. Cela peut s'expliquer par la pression sociale associée à ces normes descriptives (qui étaient plus élevées chez les étudiants qui ont réussi) et qui a pu amener ces jeunes à faire plus d'effort pour s'accrocher à leurs études et à s'y engager davantage. Or, l'engagement et les efforts fournis sont reconnus comme étant des déterminants clefs de la réussite académique (Credé, Roch, & Kieszczyńska, 2010 ; Pirot & De Ketele, 2000). Enfin, la dernière différence observée concerne la relation entre le SEP et l'intention. Nous avons observé que chez les étudiants en échec, l'influence du SEP sur l'intention a un impact plus important que chez les jeunes ayant réussi. Cela s'explique par le fait que les étudiants en échec ont d'autant plus besoin de croire en eux et en leur capacité pour avoir l'intention de persévérer que les autres. Au-delà de ces différences, les résultats obtenus tendent à montrer qu'utiliser la TCP sans distinguer ces deux catégories d'étudiants n'entrave pas fondamentalement les résultats

obtenus. En outre, nous n'avons observé aucune différence significative entre les étudiants ayant réussi et les étudiants ayant raté en termes de persévérance effective. Cela remet donc en question l'idée selon laquelle la réussite mène toujours à la persévérance et l'échec plus souvent à l'abandon. Nous reviendrons sur cette question dans la discussion générale de cette thèse.

Notons toutefois que nous avons pris le parti de nous pencher sur la distinction entre les étudiants ayant réussi et les étudiants ayant échoué, mais il existe une série d'autres facteurs, dont certains ont été mis en avant dans le chapitre 9 de cette thèse, qui pourrait venir différencier le parcours de ces jeunes. Il nous semble donc important d'en avoir conscience lors de l'interprétation des résultats. L'objectif de ces analyses était donc également de sensibiliser le lecteur à la question de la possible différenciation des parcours.

Annexe 4 : Analyses complémentaires à la recherche présentée dans le chapitre 7

1. Objectif des analyses complémentaires

L'étude présentée dans le chapitre 7 de cette thèse avait pour objectif de mettre en évidence l'apport des normes dans l'explication de la persévérance. Pour ce faire, nous avons réalisé des comparaisons de modèles grâce à des analyses en équations structurelles. Cependant, cette recherche consistait en une réanalyse d'une collecte de données présentées dans le chapitre 5 (étude 2) de cette thèse et pour laquelle des analyses en équation structurelles avaient déjà été réalisées (même si elles visaient d'autres objectifs). Dans ce contexte, nous avons décidé de diversifier les analyses réalisées afin de renforcer les résultats présentés dans le chapitre 7.

2. Analyses

Des analyses de régressions hiérarchiques ont été réalisées afin d'identifier si l'apport des normes injonctives et descriptives représentait une plus-value à l'explication de l'intention de persévérer¹⁰³. Plus précisément, lors de l'étape 1 seuls les attitudes, le SEP, le CA et le CP ont été introduits dans la régression. Lors de l'étape 2, les normes injonctives ont été ajoutées. Enfin, l'étape 3 a permis de prendre en compte l'influence potentielle des normes descriptives.

3. Résultats et conclusion

Nos analyses (Tableau 1) révèlent que l'ajustement des données est meilleur lorsque les normes injonctives font partie de la régression. Ce n'est par contre pas le cas pour les normes descriptives. Ces résultats vont dans le même sens que ceux observés grâce aux analyses en équations structurelles. Il semble donc que les normes injonctives constituent une réelle plus-value à la compréhension du phénomène de persévérance. Une discussion approfondie de ces résultats est présente dans le chapitre 7 de cette thèse.

¹⁰³ Notons qu'une régression logistique préalable a été réalisée et a confirmé le pouvoir prédictif de l'intention sur la persévérance.

Tableau 1. Régression hiérarchique pour prédire l'intention

	β	R ²	R ² (change)
Step 1		.51	.51***
Attitude	.22***		
SEP	.27***		
CP	.33***		
CA	-.13***		
Step 2		.59	.08***
Attitude	.18***		
SEP	.25***		
CP	.29***		
CA	-.12***		
Normes injonctives	.18***		
Step 3		.59	.00
Attitude	.18***		
SEP	.25***		
CP	.29***		
CA	-.12***		
Normes injonctives	.18***		
Normes descriptives	-.003		

*** $p < .001$; ns = non significatif

Annexe 5 : Questionnaire étude 1

Nom :

Prénom :

Noma :

Lors de votre première année d'études, il se peut que vous soyez confrontés à des difficultés diverses. À titre d'exemple, ces difficultés peuvent être d'ordre scolaire (ex. : cours perçu comme inintéressant, difficulté de compréhension d'un cours, échec à un cours...) ou encore personnel (séparation d'avec un conjoint, décès d'un proche, conflits interpersonnels, maladie, fatigue, manque de motivation, difficultés financières...). Les exemples proposés ne représentent qu'une partie des difficultés qu'une personne peut potentiellement rencontrer. Lorsque vous répondrez aux questions, sentez donc vous libres de penser à d'autres difficultés que vous avez rencontrées ou que vous pensez pouvoir rencontrer.

1. Moi et mes études

Si vous rencontrez des difficultés durant cette première année d'études...

... quels avantages verrez-vous à persévérer dans ces études ?

... quels désavantages verrez-vous à persévérer dans ces études ?

Si vous rencontrez des difficultés durant cette première année d'études...

... qu'est-ce qui pourrait faciliter votre persévérance ?

... qu'est-ce qui pourra être un/des obstacle(s) à votre persévérance ?

2. Mes personnes ressources

Dans les questions qui suivent, nous allons vous demander de lister des catégories de personnes que vous connaissez et de qui vous êtes plus ou moins proches. Voici des exemples de **catégories de personnes** : mon père, ma mère, mes parents, mon frère, ma sœur, mon cousin, ma grand-mère, mon collègue, mon médecin, un professeur, mon patron, un ami d'enfance, un ami de secondaire, un ami d'université... Ces personnes peuvent appartenir à tous les réseaux sociaux que vous fréquentez (réseau scolaire, professionnel, amical, de loisir, familial, lié à la santé...). Nous vous demandons d'être le plus spécifique possible lorsque vous listerez ces personnes. Ne répondez par exemple pas « ma famille », mais spécifiez plutôt à quels membres de votre famille vous pensez (ex. : mon frère, ma mère...).

Si vous rencontrez des difficultés durant cette première année d'études...

... quelles catégories de personnes pourraient penser que vous devez persévérer dans ces études?

... quelles catégories de personnes pourraient penser que vous devez abandonner ces études?

Parmi les catégories de personnes que vous connaissez et qui ont déjà eu une expérience à l'université ou en haute école...

...listez celles qui, lorsqu'elles ont rencontré des difficultés durant leurs études, ont persévéré dans leurs études.

...listez celles qui, lorsqu'elles ont rencontré des difficultés durant leurs études, ont abandonné leurs études.

Parmi les catégories de personnes que vous connaissez et qui sont actuellement à l'université ou en haute école ou qui se lancent dans leurs études...

...listez celles qui, si elles rencontrent des difficultés durant leurs études, persévéreront probablement dans leurs études.

...listez celles qui, si elles rencontrent des difficultés durant leurs études, abandonneront probablement leurs études.

Annexe 6 : Questionnaire étude 2

1. Consignes générales

Dans le cadre de cet atelier de méthodologie, nous aimerions que vous réfléchissiez aux facteurs qui peuvent influencer votre motivation à continuer vos études et à la manière dont vous pouvez agir sur ces facteurs.

Dans ce cadre, nous allons, dans un premier temps, vous demander de compléter ce questionnaire. Répondre à ce questionnaire vous permettra d'entamer une prise de recul par rapport à votre parcours et à ce qui peut/pourrait l'influencer.

De plus, ce questionnaire s'inscrit dans un travail de recherche dont le but est de comprendre pourquoi certains étudiants de première année persévèrent dans leurs études même s'ils rencontrent des difficultés alors que d'autres abandonnent. Vos réponses nous seront donc très utiles pour comprendre ce phénomène. De plus, elles nous permettront de mettre en place ultérieurement des interventions (notamment au niveau des futurs ateliers liés au cours « projet de formation ») pour aider de manière plus adaptée les étudiants à mieux gérer leur cursus.

Avant de commencer, voici quelques précisions :

- cette enquête est confidentielle : les informations que vous nous donnez ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche ; **en aucun cas**, elles ne seront communiquées en lien avec votre nom à des tierces personnes ;
- il est important que vous y répondiez sincèrement : ce qui compte pour nous, c'est votre propre conception des choses ;
- il est normal que les questions se ressemblent, cela nous permettra d'avoir une évaluation la plus précise possible de votre vécu ;
- il est important que vous lisiez attentivement les consignes présentées dans le cadre ci-dessous avant de commencer à répondre aux questions.

2. Informations de base

Nom :

Prénom :

Noma :

Sexe : Homme - Femme

3. Questionnaire

Persévérer dans ses études peut parfois s'avérer difficile. En effet, tout un chacun peut rencontrer des difficultés durant son parcours. Ces difficultés peuvent être diverses. À titre d'exemple, elles peuvent être d'ordre académique (ex. : cours perçu comme inintéressant, difficulté de compréhension d'un cours, échec à un cours...) ou personnel (ex. : séparation d'avec un conjoint, décès d'un proche, conflits interpersonnels, maladie, fatigue, manque de motivation, difficultés financières...). Les exemples proposés ne représentent qu'une

partie des difficultés qu'une personne peut potentiellement rencontrer. Lorsque tu répondras aux questions, sens-toi donc libre de penser à d'autres difficultés que tu as rencontrées ou que tu penses pouvoir rencontrer.

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
1. ... j'envisage de continuer mes études.	☐	☐	☐	☐	☐

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
2. ... je laisserai tomber mes études	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... j'envisagerai d'abandonner mes études.	☐	☐	☐	☐	☐

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera:

4. Agréable __1__ : __2__ : __3__ : __4__ : __5__ Désagréable
5. Positif __1__ : __2__ : __3__ : __4__ : __5__ Négatif
6. Bon __1__ : __2__ : __3__ : __4__ : __5__ Mauvais
7. Utile __1__ : __2__ : __3__ : __4__ : __5__ Inutile
8. Important __1__ : __2__ : __3__ : __4__ : __5__ Pas important

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
9. ... mon entourage estimera que je dois abandonner mes études	☐	☐	☐	☐	☐
10. ... mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
11. ... mon entourage m'encouragera à abandonner mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
12. ... mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études.	☐	☐	☐	☐	☐

Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches....

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
13. ... ont continué leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐

14. ... ont abandonné leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
15. ... se sont réorientés	☐	☐	☐	☐	☐
16. ... se sont lancés directement dans le monde du travail.	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
17. ... je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer.	☐	☐	☐	☐	☐
18. ... je me sentirai capable de continuer mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
19. ... je pourrai facilement persévérer si je le voulais.	☐	☐	☐	☐	☐

	Impossible				Possible
20. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi ...	☐	☐	☐	☐	☐

	Très difficile				Très facile
21. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi ...	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
22. ... me réinscrire l'année suivante dans ces mêmes études.	☐	☐	☐	☐	☐
23. ... de persévérer dans mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
24. ... de me réorienter dans une autre filière.	☐	☐	☐	☐	☐
25. ... d'abandonner MES études actuelles.	☐	☐	☐	☐	☐
26. ... d'arrêter complètement LES études.	☐	☐	☐	☐	☐

Au mois de novembre, certains d'entre vous ont répondu à la fiche concernant les ateliers « gestion du blocus ». Une partie des questions portaient sur les avantages et les désavantages que vous voyez à persévérer dans vos études. Parmi vos réponses, nous avons

sélectionné les plus saillantes et nous allons maintenant vous demander de vous positionner par rapport à celles-ci.

Les affirmations suivantes te semblent-elles probables ?

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer...

	Extrêmement improbable				Extrêmement probable
27. me permettra de continuer à faire des études qui me plaisent	☐	☐	☐	☐	☐
28. me permettra de faire le métier que j'aime plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
29. me permettra de me prouver que je peux réussir.	☐	☐	☐	☐	☐
30. me permettra d'obtenir un diplôme plus tard	☐	☐	☐	☐	☐
31. risquera de me faire perdre une année.	☐	☐	☐	☐	☐
32. me permettra d'atteindre le but que je me suis fixé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
33. me permettra d'acquérir davantage de confiance en moi.	☐	☐	☐	☐	☐
34. me permettra d'apprendre des choses qui m'intéressent	☐	☐	☐	☐	☐
35. impliquera que j'aurai moins de temps pour mes loisirs, ma vie sociale...	☐	☐	☐	☐	☐
36. me rendra fier(e) de moi.	☐	☐	☐	☐	☐
37. me permettra d'acquérir une meilleure méthode de travail, une meilleure organisation, une meilleure connaissance de la matière.	☐	☐	☐	☐	☐
38. permettra d'assurer mon avenir (avoir un travail, de l'argent, une bonne situation).	☐	☐	☐	☐	☐
39. m'apportera de la satisfaction personnelle	☐	☐	☐	☐	☐
40. ne comportera aucun désavantage	☐	☐	☐	☐	☐
41. ne comportera aucun désavantage.	☐	☐	☐	☐	☐

Les affirmations suivantes te semblent-elles positives ou négatives ?

	Très négatif				Très positif
42. Poursuivre des études qui me plaisent est...	☐	☐	☐	☐	☐
43. Faire le métier que j'aime est...	☐	☐	☐	☐	☐
44. Me prouver que je peux réussir est...	☐	☐	☐	☐	☐
45. Obtenir un diplôme est...	☐	☐	☐	☐	☐
46. Perdre une année est...	☐	☐	☐	☐	☐
47. Atteindre mon but est...	☐	☐	☐	☐	☐
48. Avoir davantage confiance en moi est...	☐	☐	☐	☐	☐
49. Apprendre des choses qui m'intéressent est...	☐	☐	☐	☐	☐
50. Avoir moins de temps pour mes loisirs, ma vie sociale...est...	☐	☐	☐	☐	☐

51. Être fier(e) de moi est...	☐	☐	☐	☐	☐
52. Acquérir une meilleure méthode de travail, une meilleure organisation, une meilleure connaissance de la matière est...	☐	☐	☐	☐	☐
53. Assurer mon avenir (avoir un travail, de l'argent, une bonne situation) est...	☐	☐	☐	☐	☐
54. Avoir une certaine satisfaction personnelle est...	☐	☐	☐	☐	☐
55. N'avoir aucun désavantage est...	☐	☐	☐	☐	☐
56. Douter de mon choix d'études est...	☐	☐	☐	☐	☐

Les affirmations suivantes sont-elles vraies ?

	Pas du tout vrai				Tout à fait vrai
57. Mes parents (père et/ou mère...) pensent que je devrais persévérer même si je rencontre des difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
58. Je tiens à faire ce que mes parents (père et/ou mère...) pensent que je devrais faire.	☐	☐	☐	☐	☐
59. Ma famille proche (frères, sœurs, cousin(e)s, grands-parents...) pense que je devrais persévérer même si je rencontre des difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
60. Je tiens à faire ce que ma famille proche (frères, sœurs, cousin(e)s, grands-parents...) pense que je devrais faire.	☐	☐	☐	☐	☐
61. Mes amis proches pensent que je devrais persévérer même si je rencontre des difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
62. Je tiens à faire ce que mes amis proches pensent que je devrais faire.	☐	☐	☐	☐	☐
63. Mon père a persévéré durant ses études même quand il a rencontré des difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
64. Je tiens à faire comme lui.	☐	☐	☐	☐	☐
65. Ma mère a persévéré durant ses études même quand elle a rencontré des difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
66. Je tiens à faire comme elle.	☐	☐	☐	☐	☐
67. La plupart de mes amis proches ont persévéré/persévéreront durant leurs études même quand ils ont rencontré/rencontreront des difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
68. Je tiens à faire comme eux.	☐	☐	☐	☐	☐
69. La plupart des membres de ma famille proche (frères, sœurs, cousin(e)s, grands-parents...) ont persévéré/persévéreront durant leurs études même quand ils ont rencontré/rencontreront des difficultés.	☐	☐	☐	☐	☐
70. Je tiens à faire comme eux.	☐	☐	☐	☐	☐

Les affirmations suivantes te semblent-elles probables ?

D'ici la fin de cette année académique...

	Extrêmement improbable				Extrêmement probable
71. je pense que je serai soutenu(e) par mon entourage.	☐	☐	☐	☐	☐
72. je m'attends à être démotivé(e), découragé(e).	☐	☐	☐	☐	☐
73. je m'attends à échouer à un ou plusieurs examens.	☐	☐	☐	☐	☐
74. je m'attends à devoir délaissé mes loisirs, mes sorties.	☐	☐	☐	☐	☐
75. je m'attends à être motivé(e).	☐	☐	☐	☐	☐
76. je m'attends à ce qu'il y ait beaucoup de travail et beaucoup de matière à étudier.	☐	☐	☐	☐	☐
77. je m'attends à ce qu'il y ait une certaine entraide entre étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
78. je pense que je risque de manquer de confiance en moi.	☐	☐	☐	☐	☐
79. je garderai à l'esprit l'envie que j'ai de faire un travail que j'aime plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐
80. je pense que je me prouverai et prouverai aux autres que j'ai les capacités de réussir.	☐	☐	☐	☐	☐
81. je m'attends à suivre des cours intéressants.	☐	☐	☐	☐	☐
82. je m'attends à ce que la matière soit difficile.	☐	☐	☐	☐	☐
83. je m'attends à être intéressé(e) par mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
84. je m'attends à suivre des cours inintéressants.	☐	☐	☐	☐	☐
85. je m'attends à avoir envie de réussir.	☐	☐	☐	☐	☐
86. je m'attends à ce que mes efforts ne soient pas toujours payants (en termes de résultats).	☐	☐	☐	☐	☐
87. je pense que je serai bien organisé(e) et que j'aurai une bonne méthode de travail.	☐	☐	☐	☐	☐
88. je m'attends à ce que mes études me coûtent cher.	☐	☐	☐	☐	☐
89. je m'attends à ressentir du stress.	☐	☐	☐	☐	☐
90. je garderai en tête les objectifs que je me suis fixé(e)s.	☐	☐	☐	☐	☐
91. je m'attends à remettre en question mon choix d'études.	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
92. Être soutenu(e) par mon entourage m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
93. Être démotivé(e), démoralisé(e) m'empêchera de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
94. Échouer à un ou plusieurs examens m'empêchera de	☐	☐	☐	☐	☐

persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.					
95. Les loisirs, les sorties... m'empêcheront de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
96. Ma motivation m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
97. La quantité de travail à fournir et la quantité de matière m'empêcheront de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
98. L'entraide entre les étudiants m'aidera à persévérer durant cette première année si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
99. Mon manque de confiance en moi m'empêchera de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
100. La perspective de faire un travail que j'aime m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
101. L'envie de me prouver et de prouver aux autres que je suis capable de réussir m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
102. Des cours intéressants m'aideront à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
103. La difficulté de la matière m'empêchera de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
104. Mon intérêt pour mes études m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
105. Des cours inintéressants m'empêcheront de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
106. L'envie de réussir m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
107. Faire beaucoup d'effort et échouer m'empêcheront de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
108. Une bonne organisation et une bonne méthode de travail m'aideront à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
109. Le coût des études m'empêchera de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
110. Le stress m'empêchera de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
111. Garder en tête les objectifs que je me suis fixé(e)s m'aidera à persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
112. La remise en question de mon choix d'études m'empêchera de persévérer si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐

Annexe 7 : Guide d'entretien étude 3

1. Recommandations en vue de l'entretien

- L'objectif des entretiens est de donner à l'expérience du participant, à son vécu une place prépondérante (Blanchet & Gotman, 1992)
- Les entretiens devront écarter au maximum les questions causales du type « pourquoi » et privilégier les questions de type « comment » afin de faire émerger les processus et de comprendre ce qui sous-tend le phénomène de persévérance (Blanchet & Gotman, 1992)
- Il s'agira d'entretiens semi-structurés. Ce genre d'entretiens vise la production d'un discours le plus linéaire possible sur un thème donné. Cependant, le discours du participant n'est pas complètement linéaire puisque l'interviewer réoriente l'entretien à certains moments. Néanmoins, il est important que les interventions de l'interviewer ne soient pas toutes prévues afin de permettre un maximum de linéarité dans le discours. L'interviewer prévoit juste quelques questions importantes ou quelques points de repère (De Ketele & Rogiers, 2009)
- Utiliser des relances lorsque cela s'avère utile. Il en existe différents types. Elles se répartissent en deux catégories : les relances modales qui ont pour but de faire parler la personne sur ses représentations (la réitération « reflet », la déclaration « interprétation » et l'interrogation « modale ») et les relances référentielles qui visent à faire parler la personne sur ses expériences (la réitération « écho », la déclaration « complémentation », l'interrogation « référentielle ») (Blanchet & Gotman, 1992). Je vais les définir et les illustrer à l'aide de l'exemple qui suit : « *Les étudiants qui persévèrent dans leurs études arrivent généralement à trouver un équilibre entre leurs loisirs et leurs études* »
 - La réitération « écho » : il s'agit de répéter ou de reformuler des énoncés du discours. Ex. « *les étudiants qui persévèrent arrivent à trouver un équilibre entre leurs loisirs et leurs études* ».
 - La réitération « reflet » : il s'agit de répéter ou de reformuler des énoncés en utilisant un préfixe modal. Ex. « *vous pensez que les étudiants qui persévèrent arrivent à trouver un équilibre entre leurs loisirs et leurs études* ».
 - La déclaration « complémentation » : il s'agit de faire part de son point de vue en ce qui concerne les expériences du participant. Il s'agit généralement d'une synthèse partielle de ce que dit le participant. Ex. « *persévérer demande une réorganisation de ses priorités* ».
 - La déclaration « interprétation » : il s'agit de faire part de son point de vue en ce qui concerne les représentations du participant. Cette technique revient à exprimer une

attitude du participant non explicitée. Ex. « *vous trouvez que persévérer demande de faire beaucoup de sacrifices* ».

- L'interrogation « référentielle » : il s'agit d'une question qui porte sur l'expérience. Il s'agit d'une question d'ordre descriptive. Ex. « *est-ce que persévérer demande une réorganisation de ses priorités ?* ».
- L'interrogation « modale » : il s'agit d'une question qui porte sur les représentations, sur le point de vue du participant. Ex. « *Trouvez-vous que persévérer demande de faire beaucoup de sacrifices ?* »

2. Introduction à l'entretien

Objectif de cette partie : mettre le participant à l'aise, lui expliquer l'objectif de l'étude, le déroulement de l'entretien et lui garantir la confidentialité.

- Remercier le participant d'avoir accepté de faire part à l'étude
- Se présenter en quelques mots
- Présenter brièvement le but de l'étude (ici : mieux comprendre le processus de persévérance chez les étudiants)
- Demander au participant l'autorisation d'enregistrer l'entretien en expliquant l'intérêt de cet enregistrement (feuille de consentement signée par chaque participant)
- Garantir la confidentialité de cet enregistrement
- Inciter le participant à répondre le plus sincèrement possible aux questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses
- Préciser au participant que s'il y a certaines questions auxquelles il ne désire pas répondre, il est libre de ne pas y répondre
- Lui demander s'il a des questions avant de commencer l'entretien à proprement parler.

3. Retour sur l'année académique passée

Objectif de cette partie : identifier les moments clefs de l'année du participant, l'influence que ceux-ci ont eu sur sa persévérance et ce qu'il a fait pour persévérer.

- Pour atteindre cet objectif, nous présentons au participant les figures de Leclerc-Olive (2002) ainsi qu'une feuille A4 vierge (Figure 1). Ces figures représentent différentes trajectoires possibles de son année. L'axe vertical est censé représenter la qualité de l'expérience et l'axe horizontal, sa temporalité.

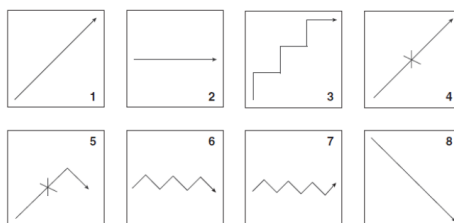


Figure 1. Figures de Leclerc-Olive (2002)

- Sur base de ces figures, nous lui demandions de représenter l'année qu'il a vécue (autant sur le plan personnel qu'académique) via un dessin à réaliser sur la feuille vierge. Nous précisions également au participant que les figures étaient des exemples possibles de parcours, mais qu'il était libre d'en dessiner une qui lui était propre.
- Une fois la figure réalisée, nous demandions au participant d'expliquer son dessin et de raconter ce qui avait marqué son année. Ci-dessous, les différents points à aborder.
 - o À quoi correspondent les différentes inflexions sur la figure ? (Évènements...)
 - o Ensuite, en partant de son parcours, nous essayions de comprendre comment ce qui s'est passé durant l'année a plus ou moins influencé son parcours académique. Quel impact cela a-t-il eu sur sa persévérance, sur son envie de continuer ses études ? Qu'a-t-il pensé, ressenti, fait à ces différents moments « clefs » ? Qu'a-t-il mis en place pour essayer de surmonter les périodes plus difficiles et pour continuer ses études ? À ce stade-ci, il était important de creuser pour avoir l'information la plus précise et la plus concrète possible. Pour ce faire, des relances commençant par « comment » étaient préconisées. Nous l'interrogeons également sur les conséquences concrètes et observables qu'ont eu ses actes de persévérance.
 - o Si nous estimions que nous n'avions pas obtenu assez d'informations, voici le genre de questions supplémentaires que nous posons : 1) Y a-t-il des moments pendant l'année où tu as voulu arrêter tes études ? 2) Que s'est-il passé lors de ces moments-là ? 3) Qu'as-tu pensé, ressenti, fait ? 4) Qu'est-ce qui a été le plus facile durant l'année ? 5) Qu'est-ce qui a été le plus difficile ? 6) Comment as-tu surmonté les difficultés ?

4. Synthèse et fin de l'entretien

Objectif de cette partie : Faire le bilan de l'entretien, laisser au participant l'opportunité de rajouter l'un ou l'autre élément.

- Voir si le participant a quelque chose à rajouter concernant la figure qu'il a dessinée.
- En résumé, selon lui qu'est-ce que persévérer dans ses études ? Comment se traduit concrètement la persévérance ? Et comment peut-on voir et savoir qu'un étudiant a persévéré ? Qu'est-ce que réussir ?
- L'interroger sur ses projets pour l'année académique à venir (continuer ses études, commencer d'autres études, arrêter les études...)
- Lui demander s'il voudrait rajouter quelque chose avant de terminer l'entretien.
- Remercier le participant de nous avoir accordé son temps.

Annexe 8 : Questionnaire étude 4

1. Informations de base

Nom & Prénom :

Noma :

Sexe : Homme - Femme

2. Questionnaire

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
1. ...je laisserai tomber mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
2. ...j'envisagerai d'abandonner mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... mon entourage estimera que je dois abandonner mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
5. ... mon entourage m'encouragera à abandonner mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
6. ... mon entourage me poussera à faire des efforts pour continuer mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
7. ... je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer.	☐	☐	☐	☐	☐
8. ... je me sentirai capable de continuer mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
9. ... je pourrai facilement persévérer si je le voulais.	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante ?

10. Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études.

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
10. Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études.	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
11. ... me réinscrire l'année suivante dans ces mêmes études.	☐	☐	☐	☐	☐

12. ... de persévérer dans mes études.	☐	☐	☐	☐	☐
13. ... de me réorienter dans une autre filière.	☐	☐	☐	☐	☐
14. ... d'abandonner MES études actuelles.	☐	☐	☐	☐	☐
15. ... d'arrêter complètement LES études.	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Lorsqu'ils ont rencontré des difficultés durant leurs études, la plupart de mes proches....

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
16. ... ont continué leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
17. ... ont abandonné leurs études.	☐	☐	☐	☐	☐
18. ... se sont réorientés.	☐	☐	☐	☐	☐
19. ... se sont lancés directement dans le monde du travail.	☐	☐	☐	☐	☐

	Impossible				Possible
20. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi ...	☐	☐	☐	☐	☐

	Très difficile				Très facile
21. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, persévérer sera pour moi ...	☐	☐	☐	☐	☐

22. Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, continuer mes études sera:

Désagréable __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Agréable

Négatif __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Positif

Mauvais __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Bon

Inutile __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Utile

Pas important __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Important

23. Cette année je suis dans la faculté...

- ☐ de droit et de criminologie (DRT).
- ☐ des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO).
- ☐ de philosophie, arts et lettres (FIAL).
- ☐ de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP).
- ☐ de pharmacie et des sciences biomédicales (FASB).
- ☐ de médecine et de médecine dentaire (MEDE).
- ☐ d'ingénierie biologique, agronomique et environnementale (AGRO).
- ☐ des sciences (SC).

☐ d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme (LOCI)

24. Quel est le diplôme le plus élevé de ton père?

- ☐ enseignement primaire
☐ enseignement secondaire inférieur
☐ enseignement secondaire supérieur
☐ enseignement supérieur non universitaire
☐ enseignement universitaire

25. Quel est le diplôme le plus élevé de ta mère?

- ☐ enseignement primaire
☐ enseignement secondaire inférieur
☐ enseignement secondaire supérieur
☐ enseignement supérieur non universitaire
☐ enseignement universitaire

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
26. Durant ce premier quadrimestre, à quelle fréquence as-tu participé aux cours ?	☐	☐	☐	☐	☐
27. A quelle fréquence as-tu participé aux séances d'exercices, aux TP, aux ateliers, aux labos,... ?	☐	☐	☐	☐	☐

Durant ce premier quadrimestre :

	0h	Moins de 1h	De 1h à 2h	De 2h à 3h	Plus de 3h
28. Pendant la semaine, combien d'heures as-tu travaillé quotidiennement (en dehors de tes heures de cours) pour tes cours ?	☐	☐	☐	☐	☐
	0h	Moins de 2h	De 2h à 4h	De 4h à 6h	Plus de 6h
29. Pendant le week-end, combien d'heures as-tu travaillé en moyenne pour tes cours ?	☐	☐	☐	☐	☐

30. Afin de pouvoir réaliser une analyse riche et précieuse de tes réponses à cette enquête, celles-ci seront mises en lien avec tes résultats aux trois sessions d'examens de cette année académique. Cela nous permettra de mieux comprendre le vécu des étudiants en première année et d'améliorer votre prise en charge future. Evidemment, toutes ces données seront traitées de manière confidentielle. Nous aurions donc besoin de savoir si tu acceptes ou si, au contraire, tu t'opposes à cette analyse. Nous te remercions d'ores et déjà de ta précieuse collaboration à cette enquête!

- ☐ J'accepte que mes réponses à ce questionnaire soient mises en lien avec mes résultats à cette année académique
☐ Je refuse que mes réponses à ce questionnaire soient mises en lien avec mes résultats à cette année académique

Annexe 9 : Questionnaire étude 5

1. Procédure passation de l'IAT

L'image ci-dessous représente les différentes étapes de la passation de l'IAT.

	Noms des catégories	Items (exemples)	Noms des catégories
Etape 1 : Bloc d'entraînement (20 essais)	Moi		Pas moi
	●	Mon	○
	○	Leurs	●
Etape 2 : Bloc d'entraînement (20 essais)	Psychologie		Pas psychologie
	●	Dépression	○
	○	Pesticide	●
Etapes 3 et 4: - Bloc d'entraînement (20 essais) - Bloc test (40 essais)	Moi & Psychologie		Pas moi & Pas psychologie
	●	Dépression	○
	●	Mon	○
	○	Pesticide	●
	○	Leurs	●
Etape 5 : Bloc d'entraînement (20 essais)	Pas psychologie		Psychologie
	○	Dépression	●
	●	Pesticide	○
Etapes 5 et 6 : - Bloc d'entraînement (20 essais) - Bloc test (40 essais)	Moi & Pas psychologie		Pas moi & Psychologie
	○	Dépression	●
	●	Mon	○
	●	Pesticide	○
	○	Leurs	●

Les items utilisés dans l'IAT ont été sélectionnés lors d'une étude exploratoire qui est présentée dans le chapitre 10. Pour rappel, le tableau 1 présente les items sélectionnés :

Tableau 1. Mots utilisés dans l'IAT

Moi	Pas moi	Psychologie	Pas psychologie
Mon	Leur	Burnout	Archéologie
Je	Il	Dépression	Comptabilité
Mes	Ses	Phobie	Sol
Ma	Sa	Névrose	Éprouvette
Mienne	Eux	Émotion	Pesticide
		Freud	Bâtiment
		Thérapeute	Agricole

Notons qu'avant de commencer l'IAT, les participants devaient lire les consignes présentées ci-dessous :

Bienvenue à cette expérience,
 Dans la tâche qui va suivre, un ensemble de mots va vous être présenté et vous devrez classer ceux-ci dans des groupes. Cette tâche requiert que vous classiez ces mots aussi vite que possible. Voici quelques consignes à garder à l'esprit :

- Gardez un doigt sur la touche 'e' et un doigt sur la touche 'i' afin de pouvoir répondre rapidement.
- Les deux labels au sommet vous indiqueront quels mots vont avec chaque touche.
- Chaque mot a une classification correcte. La plupart de celles-ci sont faciles.
- Veuillez essayer d'aller le plus vite possible.
- Attendez-vous à faire quelques erreurs parce que vous allez vite. Ce n'est pas grave.
- Pour de meilleurs résultats, évitez les sources de distraction et restez concentré.

En outre, à chaque étape, les consignes spécifiquement allouées à la tâche leur étaient rappelées.

Étape 1. Mettez vos doigts sur les touches **E** et **I** de votre clavier. Des mots représentant les catégories indiquées au sommet vont apparaître un à un au milieu de votre écran. Quand le mot appartient à la catégorie sur la gauche, appuyez sur la touche **E**, lorsque le mot appartient à la catégorie sur la droite, appuyez sur la touche **I**. Les mots appartiennent à une seule catégorie. La rapidité de vos réponses à cette tâche de classification est importante. **Allez donc le plus vite possible** tout en faisant aussi peu d'erreurs que possible.
 Appuyez sur la **barre d'espace** pour commencer.

Étape 2. Regardez ci-dessus, **les catégories ont changé**. Les mots à classer également. La façon de procéder est par contre toujours la même. Quand le mot appartient à la catégorie sur la gauche, appuyez sur la touche **E**, lorsque le mot appartient à la catégorie sur la droite, appuyez sur la touche **I**. Les mots appartiennent à une seule catégorie. **Allez aussi vite que possible** tout en faisant aussi peu d'erreurs que possible.
 Appuyez sur la **barre d'espace** pour commencer.

Étape 3. Regardez ci-dessus, les **quatre catégories** que vous avez vues séparément apparaissent maintenant ensemble. Rappelez-vous que chaque mot appartient seulement à un groupe. Utilisez les touches **E** et **I** pour catégoriser les mots dans les quatre groupes figurant à gauche ou à droite.
 Appuyez sur la **barre d'espace** pour commencer.

Étape 4. Classez à nouveau les mots dans les quatre mêmes catégories. Rappelez-vous d'aller aussi vite que possible tout en faisant aussi peu d'erreurs que possible.

Utilisez les touches **E** et **I** pour catégoriser les mots dans les quatre groupes figurant à gauche ou à droite.

Appuyez sur la **barre d'espace** pour commencer.

Étape 5. Regardez ci-dessus, il y a seulement deux catégories et leurs positions ont changé. Le concept qui était précédemment sur la gauche est maintenant sur la droite, et le concept qui était sur la droite est maintenant sur la gauche. Exercez-vous à cette nouvelle configuration.

Utilisez les touches **E** et **I** pour catégoriser les mots à gauche ou à droite.

Appuyez sur la **barre d'espace** pour commencer.

Étape 6. Regardez ci-dessus, les **quatre catégories** apparaissent maintenant ensemble dans une nouvelle configuration. Rappelez-vous que chaque mot appartient seulement à un groupe.

Utilisez les touches **E** et **I** pour catégoriser les mots dans les quatre groupes figurant à gauche ou à droite.

Appuyez sur la **barre d'espace** pour commencer.

Étape 7. Classez à nouveau les quatre mêmes catégories. Rappelez-vous d'aller aussi vite que possible tout en faisant aussi peu d'erreurs que possibles.

Utilisez les touches **E** et **I** pour catégoriser les mots dans les quatre groupes figurant à gauche ou à droite.

Appuyez sur la **barre d'espace** pour commencer.

2. Questionnaire

Nous t'invitons maintenant à compléter ce questionnaire concernant ton expérience en tant qu'étudiants à l'Université. Avant de commencer, voici quelques précisions :

- cette enquête est confidentielle : les informations que tu nous donnes ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche ; **en aucun cas**, elles ne seront communiquées en lien avec ton nom à de tierces personnes ;

- il est important que tu y répondes sincèrement : ce qui compte pour nous, c'est ta propre conception des choses ;

- il est important que tu lises attentivement les consignes placées en tête du questionnaire.

Nom et prénom :

Noma :

Sexe : Homme – Femme

Âge :

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
1. Je ne compte pas rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine	☐	☐	☐	☐	☐
2. J'envisage de rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine	☐	☐	☐	☐	☐
3. J'envisage de ne pas rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mon entourage estime que je ne dois pas rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Mon entourage me pousse à rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mon entourage m'incite à ne pas rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mon entourage souhaite que je reste inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Je suis sûr(e) que je suis capable de rester inscrit(e) dans mes études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Je me sens capable de rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Je pourrai facilement rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐

Rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine sera:

11. Désagréable __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Agréable
12. Négatif __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Positif
13. Inutile __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Utile
14. Indésirable __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Désirable
15. Pas important __1__: __2__: __3__: __4__: __5__ Important

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Durant ses études, ma mère...					
16. ... est restée inscrite dans les études qu'elle avait entamées.	☐	☐	☐	☐	☐
31. ... n'est pas restée inscrite dans les études qu'elle avait entamées	☐	☐	☐	☐	☐
17. ... s'est inscrite dans de nouvelles études	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Durant ses études, mon père...

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
18. ... est resté inscrit dans les études qu'il avait entamées.	☐	☐	☐	☐	☐
32. ... n'est pas resté inscrit dans les études qu'il avait entamées	☐	☐	☐	☐	☐
19. ... s'est inscrit dans de nouvelles études	☐	☐	☐	☐	☐

	Impossible				Possible
20. Rester inscrit(e) dans mes études de psychologie l'année prochaine sera pour moi ...	☐	☐	☐	☐	☐

	Très difficile				Très facile
21. Rester inscrit(e) dans mes études de psychologie l'année prochaine sera pour moi ...	☐	☐	☐	☐	☐

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
22. C'est moi qui déciderai de rester inscrit(e) l'année académique à venir dans les études de psychologie.	☐	☐	☐	☐	☐
33. C'est moi qui choisirai de me réinscrire l'année académique à venir dans les études de psychologie.	☐	☐	☐	☐	☐
23. C'est moi qui déciderai de m'inscrire dans de nouvelles études l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
24. C'est moi qui déciderai de ne pas rester inscrit(e) dans les études de psychologie l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐
25. C'est moi qui déciderai de n'être inscrit dans aucune étude l'année prochaine.	☐	☐	☐	☐	☐

26. Quel est le diplôme le plus élevé de ton père?

- ☐ enseignement primaire
☐ enseignement secondaire inférieur
☐ enseignement secondaire supérieur
☐ enseignement supérieur non universitaire

☐ enseignement universitaire

27. Quel est le diplôme le plus élevé de ta mère?

- ☐ enseignement primaire
☐ enseignement secondaire inférieur
☐ enseignement secondaire supérieur
☐ enseignement supérieur non universitaire
☐ enseignement universitaire

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
28. A quelle fréquence participes-tu aux cours ?	☐	☐	☐	☐	☐
29. A quelle fréquence participes-tu aux séances d'exercices, aux TP, aux ateliers, aux labos,... ?	☐	☐	☐	☐	☐

	0h	Moins de 1h	De 1h à 2h	De 2h à 3h	Plus de 3h
30. Pendant la semaine, combien d'heures travailles-tu quotidiennement (en dehors de tes heures de cours) pour tes cours ?	☐	☐	☐	☐	☐

	0h	Moins de 2h	De 2h à 4h	De 4h à 6h	Plus de 6h
31. Pendant le week-end, combien d'heures travailles-tu pour tes cours ?	☐	☐	☐	☐	☐