

# **Persévérer et réussir à l'université**

---

**Sous la direction de Sandrine Neuville,  
Mariane Frenay, Bernadette Noël  
& Vincent Wertz**

**UCL** PRESSES  
UNIVERSITAIRES  
 DE LOUVAIN

© Presses universitaires de Louvain, 2013  
Dépôt légal : D/2013/9964/18  
ISBN : 978-2-87558-207-2  
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-208-9  
Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.  
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), l'édition universitaire en ligne  
Sur commande en librairie ou à  
Diffusion universitaire CIACO  
Grand-Rue, 2/14  
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique  
Tél. 32 10 47 33 78  
Fax 32 10 45 73 50  
[duc@ciaco.com](mailto:duc@ciaco.com)

Distributeur pour la France :  
Librairie Wallonie-Bruxelles  
46 rue Quincampoix - 75004 Paris  
Tél. 33 1 42 71 58 03  
Fax 33 1 42 71 58 09  
[librairie.wb@orange.fr](mailto:librairie.wb@orange.fr)

## Sommaire

---

|                                                                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Remerciements</b> .....                                                                                                                                                                                   | 5   |
| <b>Sommaire</b> .....                                                                                                                                                                                        | 7   |
| <b>Introduction</b>                                                                                                                                                                                          |     |
| <i>M. Frenay, S. Neuville &amp; B. Noël</i> .....                                                                                                                                                            | 11  |
| <b>Chapitre 1. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés</b>                                                                                          |     |
| <i>S. Neuville et B. Galand</i> .....                                                                                                                                                                        | 17  |
| <b>Chapitre 2. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches théoriques intégratives</b>                                                                                      |     |
| <i>S. Neuville</i> .....                                                                                                                                                                                     | 33  |
| <b>Chapitre 3. Méthodologie du programme de recherches</b>                                                                                                                                                   |     |
| <i>M. Frenay</i> .....                                                                                                                                                                                       | 43  |
| <b>Chapitre 4. 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</b>                     |     |
| <i>G. Boudrenghien, M. Frenay &amp; E. Bourgeois</i> .....                                                                                                                                                   | 55  |
| <b>Chapitre 5. La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel</b>                                                 |     |
| <i>J. Schmitz &amp; M. Frenay</i> .....                                                                                                                                                                      | 83  |
| <b>Chapitre 6. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield</b> |     |
| <i>S. Neuville, M. Frenay, B. Noël &amp; V. Wertz</i> .....                                                                                                                                                  | 107 |

**Chapitre 7. Réussite et échec en première année d'études universitaires : étude des différences entre les étudiants**

*S. Neuville, M. Frenay & J. Schmitz*..... 135

**Conclusion générale**

*M. Frenay & B. Noël*..... 159

**Bibliographie**..... 169

**Présentation des auteurs** ..... 193

**Annexes** ..... 195

**Table des matières** ..... 235

## Chapitre 5

### La persévérance en première année à l'université

*Rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel*

---

Julia Schmitz  
Mariane Frenay

#### Introduction

La transition à l'université est souvent perçue comme une période stressante dans la vie des étudiants (Shaver, Furman, & Buhrmester, 1985), particulièrement pour ceux et celles qui quittent le foyer familial (Berman & Sperling, 1991 ; Bernier, Larose, & Whipple, 2005 ; Larose & Boivin, 1998). L'entrée à l'université est accompagnée de changements et de défis d'ordre social, académique et émotionnel. En effet, l'étudiant est souvent confronté à une séparation des anciens amis et de sa famille (Paul & Brier, 2001), à des exigences académiques plus élevées, à une plus grande autonomie, et à la création d'un nouveau réseau social (Parker, Summerfeld, Hogan, & Majeski, 2004). En conséquence, les ajustements social, académique et émotionnel sont les trois domaines les plus importants à considérer lorsqu'on s'intéresse à la persévérance en première année à l'université. Des difficultés d'adaptation aux différents changements peuvent expliquer le taux d'abandon et d'échec relativement élevé en première année à l'université. Les chiffres présentés dans le chapitre 1 nous indiquent que plus d'un étudiant sur deux échoue au cours de la première année et que, parmi les étudiants qui échouent, un sur cinq abandonne ses études. Par ailleurs, l'abandon semble particulièrement élevé durant les premières semaines.

Dans ce chapitre, nous montrerons le rôle primordial que l'intégration sociale joue dans l'intention de persévérer en première année à l'université. Par ailleurs, nous allons analyser les sources de l'intégration sociale tant au niveau individuel que contextuel et étudier le rôle de l'ajustement émotionnel dans le processus de persévérance.

### **Intégration sociale au sein du modèle de Tinto (1975, 1993, 1997)**

En ce qui concerne l'intention de persévérer, l'intégration académique et l'intégration sociale sont des concepts clés du modèle d'intégration de Tinto (1975, 1993, 1997), un modèle largement répandu dans la littérature sur la persévérance à l'université.

Proche de l'ajustement social, l'intégration sociale est définie comme un sentiment de congruence entre l'étudiant et le système social à l'université. Selon Tinto, les expériences sociales telles que les interactions avec d'autres étudiants, la participation aux activités extra-académiques et les interactions informelles avec les enseignants constituent le moteur de l'intégration sociale (Tinto, 1975, p. 107).

Ce sont les changements importants dans la composition du réseau social (Larose & Roy, 1994) et la qualité des relations sociales (Swenson, Nordstrom, & Hiestler, 2008) qui incitent les nouveaux étudiants à créer un nouveau réseau social à l'université et à développer de nouvelles amitiés. Le développement de ce réseau social durant les premières semaines est une des priorités pour ces derniers (Astin, 1993 ; Hurtado, Carter, & Spuler, 1996 ; Upcraft & Gardner, 1989) et explique pourquoi l'intégration sociale semble si importante dans l'intention de persévérer durant les premières semaines à l'université.

Selon Tinto (1975, 1993), l'isolation sociale est une des causes majeures de l'abandon à l'université. La méta-analyse de Braxton et al. (1997) sur le modèle initial de Tinto (1975) offre un soutien empirique pour démontrer le rôle crucial de l'intégration sociale dans le processus de persévérance, notamment par son influence sur le sentiment d'attachement envers l'institution. Les auteurs ont également constaté que l'intégration sociale joue un rôle plus important que l'intégration académique dans la décision de persévérance. En 1997, Tinto suggère que l'intégration sociale constitue une « pré-condition » à l'intégration académique, notamment au cours des premières semaines à l'université et suggère que l'intégration sociale influence favorablement les efforts dans l'apprentissage des étudiants.

### **Sources de l'intégration sociale**

Après avoir découvert son importance à travers de nombreuses études, les sources de l'intégration sociale décrites par le modèle initial de Tinto (1975) semblent insuffisantes pour expliquer l'émergence de l'intégration sociale (Braxton et al., 1997). Dans ce modèle de 1975, Tinto a décrit que les engagements initiaux des étudiants envers leur but d'obtention du diplôme (*goal commitment*) et envers l'institution (*institutional commitment*) ainsi que certaines caractéristiques individuelles (le genre, par exemple) influencent l'intégration sociale.

Face à cette critique et d'autres limites de son modèle initial (1975), Tinto a révisé son modèle au cours des années ultérieures et a démontré le rôle que joue la classe/auditoire en 1997. Dans cet article, l'auteur accorde un poids important aux pratiques pédagogiques des enseignants au sein de la classe, notamment à l'apprentissage coopératif, et souligne l'impact de ce dernier sur l'intégration sociale, l'intégration académique et les efforts académiques. En facilitant les interactions positives entre pairs<sup>1</sup> et la création d'un réseau de soutien social avec ces derniers (*supportive peer groups*), cette pratique pédagogique favorise l'intégration sociale. En 1999, Berger et Milem confirment empiriquement un effet bénéfique de la perception de soutien social des pairs sur l'intégration sociale. Selon Tinto, la classe est un lieu de rencontre des étudiants par excellence, surtout pour les étudiants qui ne vivent pas sur le campus. Combiner la rencontre d'autres étudiants (aspect social) avec le travail sur un contenu de cours (aspect académique) permet de satisfaire deux besoins essentiels simultanément, sans devoir sacrifier un pour obtenir l'autre. En travaillant ensemble sur le contenu des cours, les amitiés peuvent se développer. Les contacts noués au sein de la classe ont souvent été élargis à l'extérieur lorsque les étudiants se regroupent pour travailler la matière enseignée. Ainsi, l'intégration sociale et les efforts académiques sont renforcés, deux éléments favorablement associés à la persévérance.

Le modèle de Tinto de 1997 a inspiré une série d'études empiriques (Braxton, Bray, & Berger, 2000a ; Braxton, Jones, Hirschy, & Hartley, 2008 ; Braxton et al., 2000b) qui avaient comme objectif d'éclaircir les antécédents de l'intégration sociale au sein de la classe. Les résultats indiquent que des pratiques pédagogiques actives (ex. discussions en classe) ainsi que les comportements d'instruction efficaces (ex. clarification, préparation du cours) peuvent faciliter l'intégration sociale. Comment ? D'un côté, les pédagogies actives favorisent les interactions entre étudiants en classe ou la coopération, et par ailleurs, les comportements d'instruction efficaces permettent à l'étudiant de mieux comprendre la matière enseignée en classe afin de pouvoir consacrer plus de temps à des activités extra-académiques.

Certaines études ont également montré que le versant opposé de l'apprentissage coopératif, à savoir l'apprentissage compétitif, a des effets négatifs sur l'intégration sociale et l'intention de persévérer (Schmitz, Frenay, & Neuville, 2006). En effet, les étudiants en situation compétitive ont plus de difficultés à créer des relations interpersonnelles avec d'autres étudiants en classe, car ces derniers sont considérés comme des concurrents. Dans une logique où l'échec d'un étudiant est bénéfique pour un autre, les interactions sont plutôt destructives (Johnson & Johnson, 2002) que constructives.

---

<sup>1</sup> Par le terme « pairs » nous spécifions les étudiants avec qui l'étudiant partage les cours.

À côté des expériences en classe, dont Tinto (1997) a tenu compte dans son dernier modèle théorique, une série d'études empiriques se sont intéressées au rôle des caractéristiques individuelles dans l'étude des sources de l'intégration sociale. Le modèle initial de Tinto (1975) a tenu compte des caractéristiques socio-démographiques telles que le genre, le passé scolaire, le bagage familial et les engagements (envers l'institution et envers l'obtention du diplôme universitaire) parmi les antécédents de l'intégration sociale. Étant donné que ce modèle a été jugé insuffisant pour expliquer l'intégration sociale, certaines études ont tenté de le réviser à l'aide des facteurs motivationnels (Peterson, 1993 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël & Eccles, 2010). Les résultats de ces études ainsi que celle de Torres et Solberg (2001) montrent que le sentiment d'efficacité académique influence favorablement l'intégration sociale et constitue un facteur non négligeable dans l'étude de la persévérance. Pour mieux comprendre l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'intégration, nous évoquerons deux explications : d'une part, les étudiants plus confiants semblent être plus engagés dans les activités sociales sur le campus et des discussions avec les enseignants (Torres & Solberg, 2001), et d'autre part ils ont généralement moins de difficultés à chercher de l'aide ou du soutien auprès d'autres personnes (Newman, 2002).

Par ailleurs, Lacante, De Metsenaere, Lens et al. (2002) ont également montré que les attentes sociales de l'étudiant influencent favorablement l'intégration sociale. Plus un étudiant a envie de rencontrer d'autres étudiants, plus il a des chances d'être intégré ultérieurement sur le plan social. Un des objectifs de cette contribution est également de mieux comprendre les sources d'influence de l'intégration sociale afin de pouvoir dégager des pistes d'intervention pour les personnes concernées.

### **Ajustement émotionnel**

L'étude du rôle des facteurs émotionnels dans le processus de persévérance constitue un dernier objectif de cette étude. Le modèle de Tinto (1975, 1993, 1997) a été critiqué dans le fait de ne pas tenir compte des facteurs émotionnels lors de l'entrée à l'université. Même si ce modèle figure parmi les modèles les plus connus dans les études sur la persévérance, la manière dont l'étudiant fait face aux situations stressantes et aux émotions négatives qui peuvent surgir suite aux multiples changements et défis inhérents à la transition ne figure pas dans le modèle de Tinto.

Cependant, les études sont nombreuses pour soutenir l'idée que la transition à l'université est souvent perçue comme une période stressante dans la vie des étudiants entrant à l'université (Shaver et al., 1985), particulièrement pour les étudiants qui quittent le foyer familial (Berman & Sperling, 1991 ; Bernier et al., 2005 ; Larose & Boivin, 1998). Les étudiants en première année rapportent fréquemment des sentiments de solitude (Ponzetti, 1990 ; Russell, Cutrona, Rose, & Yurko, 1984 ; Shaver et al., 1985) et des problèmes d'ajustement émotionnel

(Lapsley, Rice, & Shadid, 1989). En outre, il n'est pas rare que les étudiants rapportent des problèmes psychologiques tels que la dépression et l'anxiété (Kerr, Johnson, Gans et al., 2004). Bray et al. (1999) pensent que le « stress résulte des ajustements nécessaires à l'université » (p. 646).

Le modèle de Tinto (1975, 1993, 1997), nous a montré à quel point une intégration académique et sociale réussie contribue à favoriser la persévérance. Un constat similaire a pu être fait dans des études qui se focalisent sur l'ajustement à l'université. La plupart de ces dernières (Beyer & Goossens, 2002, 2003 ; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007 ; Gerdes & Malinckrodt, 1994 ; Hurtado et al., 1996 ; Kerr et al., 2004) mesurent l'ajustement à l'université à l'aide d'une échelle intitulée SACQ - *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker & Siryk, 1989). Cette échelle mesure l'ajustement à l'université sur la base de quatre dimensions : l'ajustement social, l'ajustement académique, l'ajustement émotionnel et l'attachement à l'institution. En outre, cet instrument a également fait l'objet d'une validation dans le contexte belge flamand (Beyer & Goossens, 2002) et d'une validation transculturelle par des chercheurs canadiens auprès des élèves francophones (Larose et al., 1996). Trois des quatre dimensions présentent des rapprochements avec les concepts développés par Tinto (intégration sociale, efforts académiques, engagement envers l'institution). L'ajustement social se définit par exemple par « l'engagement social dans les activités sociales, le succès dans les relations interpersonnelles et la satisfaction avec l'environnement social » (Hurtado et al., 1996, p. 141). Duchesne et Larose (2000) mentionnent que l'ajustement social « se rapporte aux relations interpersonnelles et à tout ce qui concerne l'intégration sociale de l'élève » (p. 580).

L'ajustement émotionnel constitue une des quatre dimensions de l'ajustement à l'université mesuré par l'échelle intitulée SACQ - *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker & Siryk, 1989) et aucun concept proche ne se trouve au sein du modèle de Tinto. Il est défini comme « degré de santé psychologique de l'étudiant, incluant la manière de répondre au stress et à toute manifestation de pression académique ou sociale » (Hurtado et al., 1996, p. 141). Duchesne et Larose (2000) indiquent que l'ajustement émotionnel met l'accent sur les états psychologiques (sentiment de détresse) et physiques (problèmes somatiques) de l'étudiant au moment de l'intégration à l'université. Larose et al. (1996) ont souligné que l'ajustement émotionnel n'est pas lié à une dimension spécifique des expériences à l'université, mais des difficultés émotionnelles peuvent indiquer que les étudiants ont des difficultés à faire face aux multiples défis (ex. exigences académiques) inhérents à la transition vers l'université.

Les difficultés d'ajustement suite à la transition vers l'université peuvent être à l'origine de l'abandon (Gerdes & Malinckrodt, 1994 ; Krotseng, 1992) et certaines études montrent que les ajustements social et émotionnel se révèlent plus déterminants que l'ajustement académique dans la prédiction de la persévérance

(Chartrand, 1992 ; Gerdes & Mallinckrodt, 1994 ; Prichard & Wilson, 2003 ; Szulecka, Springett, & de Pauw, 1987) et la réussite à l'université (Leafgrean, 1989 ; Prichard & Wilson, 2003). Cette observation semble cohérente avec les résultats de la méta-analyse de Braxton et al. (1997) ainsi qu'avec la proposition de Tinto (1997) soulignant la prédominance de l'intégration sociale par rapport à l'intégration académique dans la décision de persévérance durant les premières semaines à l'université.

Vu l'importance de l'ajustement émotionnel dans la persévérance, et l'absence de la prise en compte des facteurs émotionnels dans le modèle de Tinto (1975, 1993, 1997), la prise en compte de l'ajustement émotionnel pourrait compléter, à bon escient, notre modèle théorique, inspiré en grande partie du modèle de Tinto (1997).

De plus, nous étudierons comment ce concept est lié aux autres facteurs clés dans le processus de persévérance. Dans la littérature, nous trouvons suffisamment de preuves empiriques pour suggérer que l'intégration sociale influence favorablement l'ajustement émotionnel. D'une part, certaines études soulignent que la perception de soutien social des pairs et amis peut faciliter la gestion (*le coping*) du stress (Sullivan, 1994) et faciliter l'ajustement émotionnel (Friedlander et al., 2007). D'autre part, certaines études ont montré que l'isolation sociale peut renforcer le sentiment de solitude (Russel, Cutrona, & Yurko, 1984 ; Ponzetti, 1990). Certains auteurs ont montré que la disparition des sentiments de solitude peut être attribuée à la création de nouvelles amitiés à l'université (Oswald & Clark, 2003).

Nous suggérons également que le sentiment d'efficacité personnelle favorise l'ajustement émotionnel, car ce dernier est positivement associé à la gestion du stress et la santé mentale des étudiants (Torres & Solberg, 2001). Pour terminer, sur la base des travaux de Johnson et Johnson (2002, 2005), nous suggérons que la perception de coopération devrait favoriser l'ajustement émotionnel tandis que la perception de compétition devrait avoir une influence plutôt négative.

## Objectif de la présente étude

L'objectif général de la recherche présentée dans ce chapitre est de mieux comprendre les facteurs clés de l'intention de persévérer et d'analyser leurs interactions.

Parmi d'autres facteurs, le modèle de Tinto proposé en 1997 met en avant l'influence des expériences de classe, de l'intégration sociale et des efforts académiques dans la prédiction de la décision de persévérance. Dans une logique longitudinale, Tinto suppose que les expériences en classe influencent l'émergence de l'intégration sociale et académique, et la qualité des efforts académiques, directement associés à la qualité de l'apprentissage et, ultérieurement, la persévérance. Comme l'intégration sociale semble être plus déterminante que

l'intégration académique dans l'étude de la persévérance, nous nous limitons à présent à l'étude des sources et des effets de l'intégration sociale. En raison de l'absence des facteurs émotionnels dans le modèle de Tinto et la mise en avant de l'importance de l'ajustement émotionnel dans les études sur l'ajustement à l'université, nous allons comparer l'apport complémentaire de l'intégration de l'ajustement émotionnel dans notre modèle théorique. En comparant deux modèles théoriques (sans ajustement émotionnel vs avec ajustement émotionnel), nous pouvons apporter un éclaircissement quant à la pertinence des facteurs émotionnels dans l'étude de la persévérance chez des étudiants belges.

L'enjeu de cette étude concerne également la proposition des implications pratiques, et notamment celles qui peuvent aider les étudiants à faire face aux multiples défis inhérents à la transition à l'université et faciliter leur persévérance et réussite. L'intégration sociale constitue-t-elle le meilleur prédicteur de l'intention de persévérer ? Quels rôles jouent les relations sociales avec les pairs dans l'émergence de l'intégration sociale ? Quels rôles jouent les attributs individuels dans l'émergence de l'intégration sociale ? L'apprentissage coopératif peut-il renforcer les interactions positives entre étudiants ou faciliter la création d'un réseau de soutien social entre eux ? À quel point la compétition est-elle nuisible pour les étudiants concernés ? L'ajustement émotionnel permet-il d'améliorer la prédiction de la persévérance ? L'intégration sociale influence-t-elle l'ajustement émotionnel ? Voici quelques-unes des questions auxquelles nous tentons de répondre dans ce chapitre consacré à notre étude.

## **Méthodologie**

Dans ce chapitre, nous allons procéder par des analyses en pistes causales et la comparaison de deux modèles différents. Le premier modèle, inspiré du modèle de Tinto (1997) et de la théorie de l'efficacité personnelle nous permettra de répondre aux hypothèses liées aux sources de l'intégration sociale (ex. expériences en classe et caractéristiques individuelles à l'entrée) et à l'impact de l'intégration sociale sur les efforts académique et l'intention de persévérer. Le deuxième modèle, dans lequel est intégré le concept d'ajustement émotionnel, nous permettra d'analyser l'apport complémentaire de la prise en compte de l'ajustement émotionnel dans la prédiction de l'intention de persévérer. Cette addition nous permettra également de mieux comprendre les liens entre l'ajustement émotionnel et les autres facteurs explicatifs en lien avec la persévérance.

## **Participants**

Notre échantillon se compose de 406 étudiants de deux universités belges francophones (UCL à Louvain-la-Neuve et FUCaM à Mons). Les participants sont

inscrits durant l'année académique 2006-2007 dans une des cinq disciplines suivantes: médecine et ingénieur (UCL), sciences de gestion, sciences sociales et humaines et sciences politiques (FUCaM). Parmi ceux-ci, 35,5% sont des femmes et 64,5% sont des hommes. Il s'agit uniquement des étudiants qui entrent pour la première fois à l'université et le pourcentage des étudiants vivant sur le campus (48%) est équivalent au pourcentage des étudiants qui ne vivent pas sur le campus (51%). L'ensemble des participants a donné son accord pour participer à l'étude et tous les participants ont été assurés de la confidentialité de leurs réponses.

## **Variables mesurées au temps 1**

### **Caractéristiques individuelles générales**

Il était demandé aux sujets de préciser leur sexe (0 = femme ou 1 = homme), le diplôme de leur mère et le lieu de résidence (0 = résidence hors campus ou 1 = résidence sur le campus).

### **Passé scolaire**

Une question relative au pourcentage obtenu en dernière année du secondaire :

- Quel était ton pourcentage de points obtenu en dernière année du secondaire ?  
*Réponses possibles : entre 60% et 70% - entre 70% et 80% - entre 80% et 90% - plus de 90%.*

### **Le sentiment d'efficacité personnelle académique**

Le sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux tâches académiques liées à la réussite académique et à l'ajustement à l'université a été mesuré par 11 items inspirés du CSEI (*College Self-Efficacy Inventory* – CSEI, Solberg, O'Brien, Villarreal et al., 1993) (ex. « Je pense que je serai capable de gérer mon temps ») en septembre 2006. Cette échelle a été validée par Neuville et al. (2007a) et présente un alpha de Cronbach de 0.81. Les analyses factorielles ont permis de garder uniquement les items les plus représentatifs du concept étudiée pour les analyses en pistes causales (marqué par une \*).

- Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours.\*
- Je pense que je serai capable de gérer mon temps.\*
- Je pense que je serai capable de faire face aux exigences universitaires.\*
- Je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie estudiantine.\*
- J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.

- Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.\*
- Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.\*
- Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.\*
- Par rapport aux autres étudiant(e)s de mon auditoire, je pense avoir plus de facilités.\*
- Je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).\*
- Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique (une seule réponse possible) :\*
  - Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique ;
  - Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique ;
  - Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas ;
  - Je crains de ne pas réussir cette année académique ;
  - Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique.

### **Les attentes sociales**

Quatre items ont mesuré les attentes sociales quant aux interactions et aux relations avec les autres étudiants à l'université.

- Je m'attends à entrer en contact avec d'autres étudiants très rapidement.
- Je pense pouvoir trouver du soutien auprès des autres étudiants.
- Je m'attends à rencontrer à l'Université des personnes intéressantes.
- Je m'attends à obtenir de l'aide et du soutien des autres étudiants de mon cours, si c'est ce que je souhaite.

### **Variables mesurées au temps 2**

La seconde récolte de données, effectuée en novembre 2006, avait comme objectif d'appréhender les expériences vécues par l'étudiant au sein de l'université quelques semaines après l'entrée à l'université. D'une part, le modèle de Tinto nous a conduit à récolter les informations liées à la perception des expériences en classe/auditoire, à la qualité de l'intégration sociale et aux efforts fournis par les étudiants pour apprendre et faire face aux exigences académiques. D'autre part, en cohérence avec les travaux sur l'ajustement à l'université, nous avons récolté des informations quant à l'ajustement émotionnel des étudiants. Lors de cette seconde récolte de données, nous avons également mesuré l'intention de persévérer des étudiants, qui constitue notre variable dépendante principale.

## Les expériences en classe

### *La perception de compétition*

Quatre items issus de l'échelle « compétition – iniquité » créée par Galand et Frenay (2005) ont mesuré dans quelle mesure les étudiants perçoivent que les enseignants utilisent des pratiques pédagogiques renforçant la comparaison et l'inégalité de traitement entre étudiants.

- Les enseignants favorisent surtout les étudiants qui réussissent bien.
- Les enseignants comparent ouvertement les étudiants entre eux.
- Les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants (item inversé).
- Les enseignants aident plus certains étudiants que d'autres.

### *La perception de coopération*

L'échelle *group work* de la ECES (*Early Collegiate Experiences Survey Early*) (Braxton et al., 2000b), et constituée de deux items, a été utilisée pour mesurer le degré de coopération perçu par les étudiants en classe/auditoire.

- Les enseignants nous demandent de réaliser des travaux de groupe.
- Les enseignants nous demandent de travailler en groupe (en classe).

### *Le soutien social des pairs*

Une échelle composée de sept items a été utilisée pour mesurer le degré de soutien social que les étudiants perçoivent auprès des pairs avec qui ils partagent les cours. Trois items sont issus de l'échelle *peer support* de la ECES (Berger & Milem, 1999) et une échelle crée par Galand et Frenay (2005).

- Je sais que je peux compter sur certain(e)s étudiant(e)s de mon cours/auditoire pour m'aider.
- Nous nous entraisons entre étudiant(e)s du même cours/auditoire.
- Je peux demander de l'aide aux autres étudiants de mon cours/auditoire.
- Dans l'auditoire, il y a au moins un(e) étudiant(e) en qui j'ai confiance.
- Dans mon auditoire, il y a des étudiants avec qui je me sens bien.
- Je me suis fait(e) des amis parmi les étudiants de mon cours/auditoire.
- Dans l'auditoire, il y a des étudiants avec qui je partage mes opinions, mes idées.

### L'intégration sociale

La qualité d'intégration sociale de l'étudiant a été mesurée à l'aide de 16 items de la sous-échelle « ajustement social » de la SACQ-F (*Student Adaptation to College Questionnaire – French Version*, Larose et al., 1996). Cette échelle répond à la définition de l'intégration sociale proposée par Tinto (1975) dans la mesure où elle tient compte de la qualité des relations sociales entre pairs, des relations informelles avec les enseignants et des engagements dans les activités extra-académiques. Les analyses factorielles ont permis de garder uniquement les items les plus représentatifs de l'intégration sociale en réduisant l'échelle de 16 à 10 items (ceux suivis d'un astérisque \*). L'échelle de réponses à 5 points allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5) était proposée.

- Je sens que je fais parti(e) de cette université et que j'y suis à ma place.\*
- Je rencontre autant de gens et me fais autant d'amis que je veux à l'université.\*
- Je suis très impliqué(e) dans les activités sociales de l'université.
- Je m'adapte bien à l'université.\*
- J'ai des échanges détendus et personnels avec des enseignants de l'université.
- Je suis maintenant satisfait(e) de fréquenter cette université en particulier.\*
- J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes à l'université (ex. étudiants, enseignants).\*
- Je suis satisfait(e) des activités parascolaires offertes à l'université.\*
- Je me sens très seul(e) à l'université (item inversé).
- J'ai suffisamment d'habiletés sociales pour bien me débrouiller dans cette université.\*
- J'ai des difficultés à me sentir à l'aise avec d'autres personnes à l'université (item inversé).
- Je suis satisfait(e) de mon degré de participation aux activités sociales à l'université.\*
- Je ne suis pas très habile dans mes interactions avec les personnes de l'autre sexe (item inversé).
- La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours à l'université. (item inversé)
- J'ai de bons amis ou des connaissances à l'université avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir.\*
- Je suis plutôt satisfait(e) de ma vie sociale à l'université.\*

### Les efforts académiques

Les efforts académiques ou dans l'apprentissage (Tinto, 1997) traduisent la volonté de l'étudiant de s'investir dans son apprentissage et ses études. Les efforts

académiques de l'étudiant sont mesurés à l'aide de neuf items dont quatre sont issus de la sous-échelle « engagement académique » (Neuville et al., 2007b) et cinq items de la sous-échelle « ajustement scolaire » de la SACQ-F (Larose et al., 1996). Pour les deux premiers items, les possibilités de réponses allaient de 1 « jamais » à 5 « très souvent ». Pour les items 5 à 9, issus de la SACQ-F, une échelle de réponses à 5 points allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5) était proposée.

- Je participe aux cours.
- Je participe aux Travaux Pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos...
- Durant le week-end, je travaille en moyenne pour mes cours...  
*Réponses possibles : 0h – moins de 2h – de 2 à 4h – de 4 à 6h – plus de 6h.*
- Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (cours, TP), je travaille en moyenne pour mes cours...  
*Réponses possibles : 0h – moins de 1h – de 1 à 2h – de 2 à 3h – plus de 3h.*
- Je me tiens à jour dans le travail pour mes cours.
- Je ne travaille pas autant que je le devrais pour mes cours.
- J'aime rédiger les travaux demandés dans mes cours.
- Récemment, j'ai eu de la difficulté à me concentrer lorsque j'essayais d'étudier.
- J'ai beaucoup de difficultés à me mettre à la tâche pour faire mes devoirs.

### L'ajustement émotionnel

L'ajustement émotionnel a été mesuré à l'aide de la sous-échelle « Ajustement personnel et émotif » de la SACQ-F (Larose et al., 1996). Cette sous-échelle est composée de 15 items et met l'accent sur les états psychologiques (sentiment de détresse) et physiques (problèmes somatiques) de l'étudiant suite à la transition à l'université. À nouveau, les items marqués par un astérisque\* ont été retenus afin de constituer l'indice d'ajustement émotionnel pour les analyses statistiques ultérieures.

- Je me sens tendu(e) ou nerveux(se) ces temps-ci (item inversé).\*
- Je me sens très triste et maussade ces temps-ci (item inversé).\*
- Je me sens souvent fatigué(e) ces temps-ci (item inversé).\*
- Me débrouiller seul(e) et m'occuper de moi-même n'est pas toujours facile (item inversé).
- Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions ces derniers temps (item inversé).\*
- J'ai souvent mal à la tête ces temps-ci (item inversé).\*
- J'ai beaucoup réfléchi ces derniers temps à la possibilité de demander de l'aide à un conseiller d'orientation, un psychologue, un assistant social ou un intervenant (à l'université ou à l'extérieur de l'université) (item inversé).

- J'ai pris (ou perdu) trop de poids récemment (item inversé).
- Je me mets en colère trop facilement ces temps-ci (item inversé).\*
- Je ne dors pas très bien ces temps-ci (item inversé).
- Parfois j'ai des difficultés à réfléchir (item inversé).\*
- Je me sens en bonne santé ces temps-ci.
- J'éprouve beaucoup de difficultés à gérer le stress de la vie à l'université (item inversé).\*
- Je m'inquiète beaucoup de ce que me coûte financièrement le fait d'être à l'université (item inversé).
- J'ai bon appétit ces temps-ci (item inversé).

### **L'intention de persévérer**

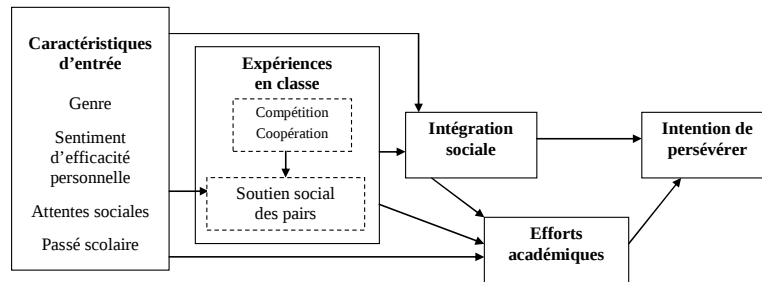
Il s'agit de la volonté des étudiants à persévérer dans leurs choix d'études, exprimé approximativement huit semaines après l'entrée à l'université. Cette intention est une mesure proximale de la persévérance à l'université (Braxton et al., 2000a). À nouveau, cette échelle a été réduite à quatre items suite aux analyses statistiques permettant de préserver uniquement les items les plus représentatifs de l'intention de persévérer pour notre échantillon.

- Si j'avais su au début de l'année ce que je sais maintenant, j'aurais fait un autre choix d'études (item inversé).\*
- Avec deux mois de recul, je suis satisfait(e) de mon choix.
- Si je devais recommencer des études supérieures, je referais le même choix.
- J'ai envisagé à un moment donné de me réorienter (item inversé).\*
- Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais les mêmes études.
- J'ai déjà pensé à changer d'institution d'enseignement (item inversé).\*
- J'aimerais changer d'études (item inversé).
- J'ai déjà pensé à abandonner mes études (ne fut-ce que provisoirement) (item inversé).\*

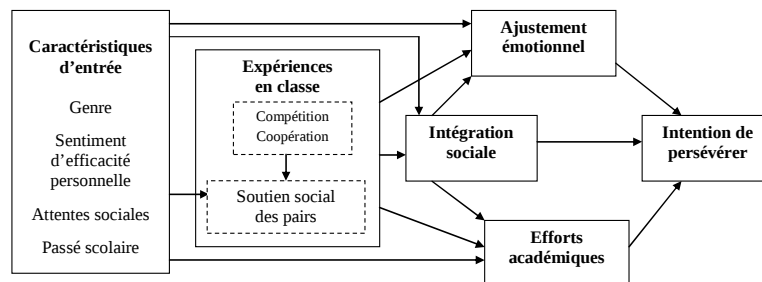
### **La méthode d'analyse**

Une première étape d'analyse a consisté à créer des indices représentatifs pour les analyses en pistes causales ultérieures. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse statistique (c'est-à-dire l'analyse factorielle confirmatoire) qui a permis de réduire certaines échelles en gardant uniquement les items les plus représentatifs. Par la suite, nous avons comparé deux modèles à l'aide des analyses en pistes causales : un modèle sans ajustement émotionnel (figure 1) et un modèle avec ajustement émotionnel (figure 2). Le premier modèle nous permettra d'investiguer nos hypothèses concernant les sources de l'intégration sociale et les effets de celle-ci

sur les efforts académiques et l'intention de persévérer. La comparaison avec le second modèle nous permettra de répondre à un autre objectif important de cette étude à savoir l'apport complémentaire de l'intégration de l'ajustement émotionnel dans la prédiction de l'intention de persévérer.



**FIGURE 1. MODÈLE 1. MODÈLE THÉORIQUE INSPIRÉ PAR TINTO (1997) ET DES THÉORIES MOTIVATIONNELLES.**



**FIGURE 2. MODÈLE 2. INSERTION DE L'AJUSTEMENT ÉMOTIONNEL.**

Pour tester le pouvoir prédictif des deux modèles retenus, nous avons effectué des analyses en pistes causales (*path analysis*) à l'aide du logiciel LISREL 8.8. Une description détaillée de cette méthode se trouve dans le chapitre 3 de cet ouvrage.

Étant donné le nombre conséquent de variables mesurées dans notre étude, des analyses statistiques préalables à la réalisation des analyses en pistes causales ont été menées afin de défricher les relations entre les variables du modèle.

**TABLEAU 1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES ET CORRÉLATIONS ENTRE VARIABLES.**

| Variables                   | M    | DS   | 1       | 2    | 3     | 4      | 5      | 6      | 7       | 8    | 9      | 10     | 11     | 12     | 13   |
|-----------------------------|------|------|---------|------|-------|--------|--------|--------|---------|------|--------|--------|--------|--------|------|
| 1. Genre                    | .65  | .47  | 1.00    |      |       |        |        |        |         |      |        |        |        |        |      |
| 2. Résidence sur le campus  | .48  | .49  | -.01    | 1.00 |       |        |        |        |         |      |        |        |        |        |      |
| 3. Niveau études mère       | .40  | .48  | -.12**  | .01  | 1.00  |        |        |        |         |      |        |        |        |        |      |
| 4. Pourcentages secondaire  | 1.93 | .77  | -.13**  | -.02 | .13** | 1.00   |        |        |         |      |        |        |        |        |      |
| 5. Attentes sociales        | 4.09 | .65  | -.07    | .14* | -.03  | -.05   | 1.00   |        |         |      |        |        |        |        |      |
| 6. Sentiment d'efficacité   | 3.39 | .58  | .14**   | -.07 | .04   | .11*   | .10*   | 1.00   |         |      |        |        |        |        |      |
| 7. Compétition perçue       | 2.07 | .66  | .05     | .06  | -.04  | -.03   | -.01   | .02    | 1.00    |      |        |        |        |        |      |
| 8. Coopération perçue       | 3.60 | 1.14 | .19***  | -.01 | .00   | .05    | .16**  | .06    | -.05    | 1.00 |        |        |        |        |      |
| 9. Soutien social des pairs | 4.29 | .62  | -.20*** | -.04 | -.09  | -.07   | .35*** | .12*   | -.20*** | .08  | 1.00   |        |        |        |      |
| 10. Intégration sociale     | 3.82 | .61  | -.10*   | -.05 | -.09* | -.06   | .30*** | .29*** | -.14**  | .11* | .69*** | 1.00   |        |        |      |
| 11. Efforts académiques     | 3.12 | .72  | -.12*   | .03  | .02   | .25*** | .04    | .06    | -.13**  | -.05 | .05    | .06    | 1.00   |        |      |
| 12. Ajustement émotionnel   | 3.49 | .89  | .12*    | -.05 | -.01  | -.07   | .15**  | .32*** | -.23*** | .12* | .26*** | .40*** | .14**  | 1.00   |      |
| 13. Intention de persévérer | 4.34 | .83  | -.09    | -.03 | .02   | .01    | .19*** | .23*** | -.25*** | .06  | .32*** | .40*** | .20*** | .41*** | 1.00 |

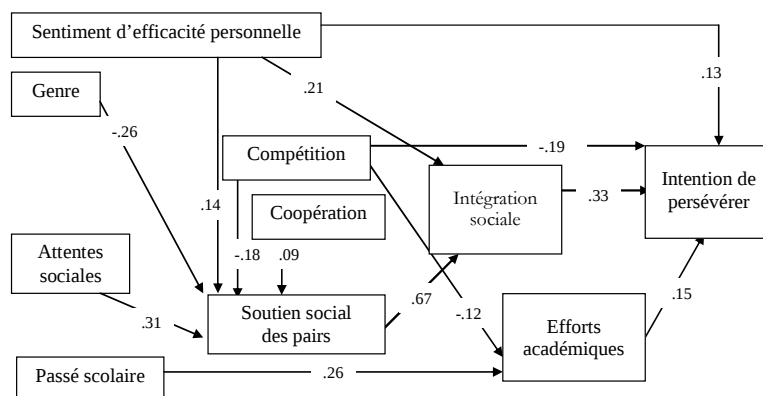
Ces analyses ont consisté en corrélations entre les différentes variables mesurées (cf. tableau 1) et en régressions multiples. Les corrélations ont permis d'avoir des informations sur les liens entre les différentes variables prises deux à deux. Ces analyses nous ont permis de constater que deux variables, à savoir le niveau d'études de la mère et le lieu de résidence, n'étaient pas ou très peu corrélées avec les autres variables clés de notre modèle et nous avons décidé de les éliminer pour les analyses en pistes causales.

## Résultats

Nous présentons successivement les résultats des analyses en pistes causales. La première analyse en pistes causales testera dans quelle mesure notre modèle théorique inspiré par le modèle de Tinto (1997) constitue une grille d'analyse pertinente pour nos données, tandis que la deuxième analyse en pistes causales permet d'analyser la pertinence de l'inclusion de l'ajustement émotionnel dans l'étude de la persévérance.

### Modèle 1 : Modèle théorique inspiré par Tinto (1997) et des théories motivationnelles

La figure 3 présente notre premier modèle. Les chiffres présentés sur ce diagramme indiquent les coefficients de régression standardisés et indiquent le poids des relations entre les différentes variables. À l'exception de la relation entre la perception de la coopération et celle du soutien social des pairs, les valeurs indiquent des relations significatives. Comme nous pouvons le constater (cf. tableau 2), notre premier modèle en pistes causales présente des indices d'ajustement très satisfaisants.



**FIGURE 3. MODÈLE 1. MODÈLE THÉORIQUE INSPIRÉ PAR TINTO (1997) ET DES THÉORIES MOTIVATIONNELLES.**

**TABEAU 2. INDICES DE L'AJUSTEMENT POUR LE PREMIER MODÈLE.**

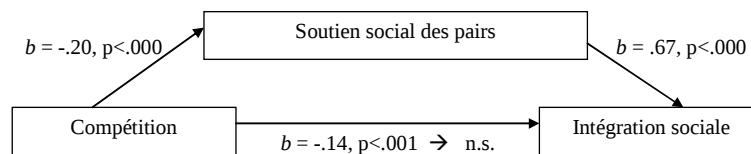
|                                                                            | ddl | $\chi^2$ | $\chi^2/ddl$ | CFI | AGFI | sRMR | RMSEA |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|----------|--------------|-----|------|------|-------|
| Modèle 1 : Modèle inspiré de Tinto (1997) et des théories motivationnelles | 17  | 28.67    | 1.69         | .98 | .96  | .04  | .04   |

Comme attendu, la perception de l'intégration sociale a un impact puissant ( $\beta = .33$ ) sur l'intention de persévérer des étudiants durant les premières semaines à l'université. En accord avec les propositions de Tinto (1997), les efforts académiques ( $\beta = .15$ ) ont un impact significatif sur l'intention de persévérer, mais moins déterminant que celui de l'intégration sociale. Par ailleurs, en ce qui concerne les expériences en classe, nous pouvons constater un impact direct négatif de la compétition perçue ( $\beta = -.19$ ) sur l'intention de persévérer et ainsi confirmer une de nos études antérieures (Schmitz et al., 2006). Cependant, l'intégration sociale n'a pas un impact significatif sur les efforts académiques, ce qui est en désaccord avec les propositions de Tinto (1997). Ce premier modèle montre également à quel point les théories motivationnelles sont importantes dans le processus de persévérance en indiquant un impact direct du sentiment d'efficacité personnelle académique ( $\beta = .13$ ) sur l'intention de persévérer.

Ce sentiment d'efficacité personnelle académique constitue également une source d'influence de l'intégration sociale ( $\beta = .21$ ), ce qui est cohérent avec les études de Peterson (1993) et Torres et Solberg (2001). Cependant, la source d'influence la plus

puissante de l'intégration sociale se base sur les expériences en classe et concerne la perception du soutien social des pairs ( $\beta = .67$ ). Ce constat est en accord avec l'étude de Tinto (1997) et celle de Berger et Milem (1999) et permet d'expliquer l'intégration sociale avec un certain succès ( $R^2 = .53$ ).

Les autres expériences en classe, telles que la perception de coopération ou de compétition, ne montrent pas un impact direct sur l'intégration sociale. Contrairement à nos hypothèses et aux constats de Tinto (1997), la perception d'un climat coopératif n'influence pas significativement les interactions sociales entre étudiants lors des cours ( $\beta = .09$ ) ou l'intégration sociale. Cependant, la perception de compétition ( $\beta = -.18$ ) influence significativement la perception de soutien social des pairs qui traduit la qualité des interactions sociales avec d'autres étudiants au sein de la classe/auditoire. L'impact de la compétition sur l'intégration est indirect, et s'explique par une influence négative sur les relations entre pairs en classe (figure 4). Notons également que ce premier modèle souligne particulièrement le rôle négatif de la compétition perçue, en raison d'un impact négatif sur les efforts académiques, qui sont également influencés par le passé scolaire de l'étudiant.



**FIGURE 4. MÉDIATION DE L'IMPACT DE LA COMPÉTITION SUR L'INTÉGRATION SOCIALE.**

En ce qui concerne l'influence du genre et des attentes sociales sur l'intégration sociale, nous pouvons constater que les étudiantes perçoivent un soutien social des pairs d'une meilleure qualité et, par conséquent, une meilleure intégration sociale, comparé aux étudiants. Un autre attribut individuel, à savoir les attentes sociales, favorise également une meilleure perception de soutien social des pairs, et influence par là indirectement l'intégration sociale.

En raison de ces résultats, ce premier modèle a pu prédire l'intégration sociale avec un certain succès ( $R^2 = .53$ ), et a montré une efficacité modérée pour la prédiction du soutien social perçu des pairs ( $R^2 = .24$ ) et l'intention de persévérer ( $R^2 = .23$ ), mais s'est révélé peu efficace pour prédire les efforts académiques ( $R^2 = .09$ ).

### Modèle 2 : Insertion de l'ajustement émotionnel

L'objectif du second modèle était d'analyser le rôle complémentaire de l'ajustement émotionnel dans le processus de persévérance.

Au vu des très bons indices d'ajustements du second modèle (voir tableau 3), nous avons effectué des analyses complémentaires afin d'analyser si l'inclusion de l'ajustement émotionnel (et ses relations avec d'autres facteurs de ce modèle) peut être considéré comme un modèle plus pertinent pour nos données. L'analyse des différences des  $\chi^2$  n'indique pas de différences significatives entre les deux modèles présentés dans ce chapitre ( $\chi^2(5) = 9.67$ , n.s). Cependant, comme nous allons le constater, l'inclusion de l'ajustement émotionnel permet d'améliorer la prédiction de l'intention de persévérer et montre d'autres résultats très intéressants.

La figure 5 présente notre second modèle. Tout d'abord, nous pouvons constater que l'ajustement émotionnel exerce une influence positive et significative sur *l'intention de persévérer* ( $\beta = .23$ ). Cette prise en compte des facteurs émotionnels dans l'étude de la persévérance a diminué l'impact de l'intégration sociale sur cette dernière et ces deux types d'ajustements montrent une influence similaire (l'intégration sociale  $\beta = .26$ ) sur l'intention de persévérer, qui reste supérieure à l'impact des efforts académiques ( $\beta = .12$ ). Ce constat confirme les études empiriques (Chartrand, 1992 ; Gerdes & Mallinckrodt, 1994 ; Prichard & Wilson, 2003 ; Szulecka et al., 1987) qui ont montré que les ajustements émotionnel et social exercent une influence plus importante que l'ajustement académique sur la persévérance.

Par ailleurs, un impact de l'ajustement émotionnel sur les efforts académiques a été constaté. Ce lien ne répond pas à une hypothèse présentée de notre part, mais été suggéré par une première analyse en pistes causales incluant l'ajustement émotionnel. La découverte de cet impact permet de mieux expliquer les efforts académiques ( $R^2 = .11$ ) et rend, en même temps, l'impact direct de la compétition sur les efforts académiques insignifiant ( $\beta = -.09$ ). L'impact de la compétition perçue sur les efforts académiques semble s'expliquer par un impact négatif sur la capacité de s'ajuster face aux difficultés émotionnelles et la perception de stress.

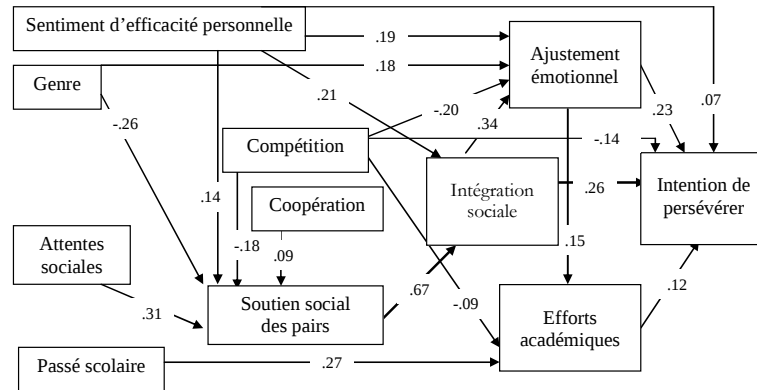
FIGURE 5. MODÈLE 2. INSERTION DE L'AJUSTEMENT ÉMOTIONNEL<sup>2</sup>.

TABLEAU 3. INDICES DE L'AJUSTEMENT POUR LE DEUXIÈME MODÈLE.

|                                                 | ddl | $\chi^2$ | $\chi^2/\text{ddl}$ | CFI | AGFI | sRMR | RMSEA |
|-------------------------------------------------|-----|----------|---------------------|-----|------|------|-------|
| Modèle 2 : Inclusion de l'ajustement émotionnel | 22  | 38.34    | 2.3                 | .98 | .95  | .04  | .04   |

En ce qui concerne l'ajustement émotionnel, nous avons supposé que l'intégration sociale et un sentiment d'efficacité personnelle élevé constituent des antécédents favorables, contrairement à la compétition perçue. En effet, le modèle 2 nous montre que l'intégration sociale ( $\beta = .34$ ) est l'antécédent le plus puissant de l'ajustement émotionnel, suivi par la perception de compétition ( $\beta = -.20$ ), et le sentiment d'efficacité personnelle académique ( $\beta = .19$ ). Ces résultats confirment nos hypothèses et suggèrent qu'une vie sociale satisfaisante, des amitiés créées, et l'attachement à l'institution sont déterminants pour le bien-être émotionnel de l'étudiant.

Par ailleurs, nous avons pu découvrir un impact du genre sur l'ajustement émotionnel, qui a également été suggéré par une première analyse en pistes causales incluant l'ajustement émotionnel. Cet impact indique que les étudiants ont plus de facilités à s'ajuster émotionnellement que les étudiantes.

<sup>2</sup> Les coefficients de régression présentés dans la figure 4 indiquent des relations significatives à l'exception de la relation entre coopération et le soutien social des collègues de classe, et la relation entre la compétition perçue et les efforts académiques.

Ce second modèle nous montre que l'insertion de l'ajustement émotionnel permet d'améliorer la prédiction de l'intention de persévérer ( $R^2 = .27$ ) et des efforts académiques ( $R^2 = .11$ ) et diminue l'impact de l'intégration sociale sur l'intention de persévérer ( $\beta = .27$ ) et celui de la compétition perçue sur les efforts académiques ( $\beta = -.09$ ).

## Conclusion

La présente étude avait comme objectif d'investiguer le rôle joué par l'intégration sociale, les expériences en classe, et l'ajustement émotionnel dans l'intention de persévérer durant les premières semaines à l'université.

Dans un premier temps, cette étude a pu montrer que **l'intégration sociale** a un impact très important sur l'intention de persévérer. La création des amitiés et la participation aux activités extra-académiques semblent essentielles durant les premières semaines à l'université et influencent positivement le bien-être ou l'ajustement émotionnel. Nous n'avons pas pu constater un impact direct significatif de l'intégration sociale sur les efforts académiques.

Cette étude apporte un éclairage nouveau quant aux **sources de l'intégration sociale** en soulignant d'un côté l'impact direct et indirect des caractéristiques individuelles, et de l'autre côté, le rôle des expériences en classe prônées comme essentielles par Tinto (1997). En effet, les deux sources principales de l'intégration sociale sont le sentiment d'efficacité personnelle académique et la perception de soutien social des pairs. Cette forme de soutien traduit la qualité des relations sociales que l'étudiant peut vivre au sein de la classe/auditoire qui, à son tour, est déterminée par les pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant. Cette étude permet de confirmer l'importance de la classe, même si cela ne concerne pas l'impact de la coopération, et encourage des futurs travaux à intégrer les attributs motivationnels dans les recherches sur l'intégration sociale.

Tandis que cette étude a pu montrer l'impact négatif de la perception de compétition tant sur la qualité des relations sociales entre pairs, sur les efforts académiques, sur l'ajustement émotionnel et sur l'intention de persévérer, la perception de coopération, elle, n'a pas un impact significatif sur la qualité des relations entre pairs, comme nous en avions émis l'hypothèse.

Une explication possible peut être que l'échelle de mesure utilisée (2 items) pour mesurer la coopération, n'a pas été pertinente pour mesurer ce concept. Un constat similaire a été fait par les auteurs de cette échelle (Braxton et al., 2000b). La perception du travail en groupe ne signifie pas automatiquement que les étudiants travaillent effectivement de manière coopérative. *Simply assigning students to groups and telling them to work together does not in and of itself result in cooperative efforts* (Johnson, Johnson, & Smith, 1998, p. 28). Au vu de cette explication, notre équipe a mis en place un design expérimental basé sur la

coopération et inspiré par les travaux de Buchs et ses collègues (Buchs, 2002 ; Buchs & Butera, 2001) dans une autre étude afin d'analyser sous quelles conditions l'apprentissage coopératif semble avoir un impact efficace sur les interactions positives entre pairs et la performance (voir Schmitz, 2009).

Un autre objectif de cette étude était de montrer quel rôle joue l'ajustement émotionnel dans le processus de persévérance. Cette étude apporte un éclairage nouveau en montrant que l'ajustement émotionnel influence non seulement l'intention de persévérer, mais également les efforts académiques. L'ajustement émotionnel semble jouer un rôle aussi déterminant que l'intégration sociale sur la décision de persévérance, ce qui ne fait que souligner sa pertinence pour l'étude de la persévérance. Par ailleurs, cette étude nous montre que l'intégration sociale a une influence importante sur l'ajustement émotionnel, suivie par la perception de compétition et le sentiment d'efficacité personnelle. Une vie sociale satisfaisante contribue donc largement au bien-être émotionnel et ne fait que renforcer le rôle de l'intégration sociale au cours des premières semaines à l'université. Les étudiants avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé présentent un meilleur ajustement émotionnel, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que ces étudiants ont tendance à interpréter les changements et les nouvelles exigences suite à la transition vers l'université plutôt comme un défi, ce qui diminue leur perception de stress. Malgré ces résultats convaincants quant à la prise en compte de l'ajustement émotionnel dans l'étude de la persévérance, le second modèle n'est pas significativement différent du premier. Comment comprendre ce résultat ? Ce résultat ne veut pas nécessairement dire qu'il ne faut pas tenir compte des facteurs émotionnels dans l'étude de la persévérance. D'une part, ce résultat peut s'expliquer par un premier modèle théorique qui présente des indices d'ajustement très élevés et où il est difficile de faire apparaître une différence significative. Une autre explication potentielle concerne le lieu de résidence des étudiants. L'ajustement émotionnel peut être un facteur plus important pour ceux qui quittent le foyer familial, en raison de la séparation des parents et des nouveaux défis sociaux. Les étudiants, qui restent à domicile, ont à leur disposition un soutien familial plus important qui peut faciliter l'ajustement émotionnel et compenser une intégration sociale moins satisfaisante. Il est donc possible que le modèle incluant l'ajustement émotionnel aurait été particulièrement adapté aux étudiants vivant sur le campus et aurait montré une différence significative par rapport au premier modèle pour ces étudiants.

La présente étude donne également des pistes prometteuses pour des recherches futures. Il pourrait être intéressant d'analyser si ce modèle, accentuant le rôle de l'intégration sociale, de l'ajustement émotionnel et des expériences en classe peut être efficace dans la prédiction de la persévérance effective et de la performance académique. Neuville et al. (2007a) ont constaté un impact direct des intentions de persévérance sur la performance des étudiants à la session d'examen de janvier

( $\beta = .09$ ). Par ailleurs, il est probable que les efforts académiques jouent un rôle plus déterminant dans la réussite des étudiants que dans leur persévérance (voir Schmitz et al., 2006).

Il serait également intéressant de comparer les effets de notre modèle auprès des étudiants dans des contextes disciplinaires distincts (programmes, universités entre autres).

Durant la présente étude, nous n'avons pas tenu compte du lieu de résidence des étudiants. Tinto (1997) jugeait que le climat de classe joue un rôle particulièrement important pour ceux qui ne résident pas sur le campus, car il fait partie des rares lieux où ces étudiants rencontrent d'autres étudiants. La comparaison des étudiants vivant sur le site universitaire et ceux qui vivent dans leur famille pourrait être une piste intéressante pour étudier le poids des relations sociales en classe/auditoire.

Dans la même perspective, pour les étudiants résidant chez leurs parents, le soutien de ces derniers pourrait éventuellement contrebalancer une intégration sociale déficitaire (en raison d'une diminution d'opportunités pour créer des contacts proches sur le campus) et influencer positivement l'ajustement émotionnel. Torres et Solberg (2001) ont montré que le soutien des parents influence le sentiment d'efficacité personnelle académique des étudiants latino-américains entrant à l'université. La prise en compte du soutien familial pourrait également constituer une piste intéressante pour des recherches futures.

Les implications pratiques de cette étude sont multiples et peuvent viser les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants, la création des programmes de transition, et les interventions pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle.

Cette étude a démontré à quel point la perception de compétition a des effets négatifs au sein de la classe/auditoire. L'absence d'un effet bénéfique devrait encourager des enseignants à éviter le recours à la comparaison sociale en classe et viser plutôt des stratégies pédagogiques qui facilitent les interactions sociales entre les étudiants. Face à l'enseignement de masse et aux grands auditoriums, Vanpee, Godin et Lebrun (2008) décrivent certaines pratiques pédagogiques actives tels que l'apprentissage coopératif durant la séance de cours, la réponse à des questions ouvertes par « télécommande » pour obtenir un feedback en direct. Ce type de technique devrait encourager les interactions entre étudiants et avec l'enseignant ainsi que l'engagement académique de l'étudiant durant ses cours.

La mise en place de programmes spécifiques « de transition » (Sullivan, 1994 ; Tinto, 1997) ou des cours propédeutiques (par exemple, les écoles d'été, Wouters, 1991) semble être un autre moyen efficace pour faciliter la première prise de contacts avec les pairs et, ultérieurement l'intégration sociale. En proposant des discussions en groupe, des séminaires de méthode de travail, l'enseignant peut créer un climat chaleureux et propice aux interactions sociales et à l'apprentissage. Le

partage des expériences avec d'autres étudiants, et la discussion sur leur vécu pourrait également aider les étudiants à faire face aux difficultés d'ordre émotionnel. Ces séances pourraient aider l'étudiant à se sentir rassuré face aux divers changements, et lui fournir des outils importants pour faire face aux exigences académiques telles que l'apprentissage des méthodes de travail efficaces (comme la prise de notes ou la rédaction de résumés, par exemple). Des études supplémentaires sont nécessaires pour savoir ce qui peut aider les étudiants dans la gestion du stress à l'université. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle académique, plusieurs interventions permettent d'améliorer la perception de compétence des étudiants. D'une part, les études de Vanlede, Bourgeois, Galand et Philippot (2009) montrent que les souvenirs d'échec influencent négativement le sentiment d'efficacité personnelle. Plus ces souvenirs sont généraux, plus l'impact négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle est marqué. Il semble donc intéressant de mettre en place des interventions qui amènent les jeunes à spécifier leurs souvenirs d'échec. D'autre part, parmi les sources du sentiment d'efficacité personnelle se trouve également la persuasion verbale (Bandura, 1997). En utilisant des feedbacks positifs et encourageants, les enseignants pourraient davantage agir sur la perception de compétence de leurs étudiants (Galand & Vanlede, 2004).