

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**ÉTUDE DES LIENS ENTRE LE SOUTIEN SOCIAL,
L'AJUSTEMENT UNIVERSITAIRE ET LA PERSÉVÉRANCE
EN PREMIÈRE ANNÉE DE BACCALAURÉAT**

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

LUCILE PARIAT

NOVEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

L'ÉTOILE DE MER

*Par un beau matin d'été, un petit garçon et son grand-père
se promenaient sur une plage déserte.*

*Le petit garçon aperçoit tout à coup des étoiles de mer
que la vague avait rejetées sur le sable.*

*Il se met alors à les ramasser une à une et à les lancer à l'eau.
Son grand-père, un peu perplexe, lui demande pourquoi il agit ainsi.*

Et le petit-fils de répondre :

« Je ne veux pas voir ces étoiles de mer sécher et mourir ».

Le grand-père reprend :

« Mais la plage s'étend à l'infini. Il y a une foule d'étoiles de mer.

Comment peux-tu toutes les sauver ? ».

Le petit garçon s'arrête, réfléchit, l'air un peu triste.

Tout à coup, son visage s'anime; un sourire se dessine sur son visage.

Délicatement, il remet à l'eau l'étoile de mer qu'il tenait dans sa main et répond :

« Pour cette étoile de mer, ça fait une grande différence ! ».

Anonyme

REMERCIEMENTS

Tout au long de ce projet d'études doctorales, j'ai eu le privilège d'être accompagnée par plusieurs personnes dont je tiens à souligner la contribution.

J'adresse tout d'abord mes plus chaleureux remerciements à M. Pierre Potvin et Mme Rollande Deslandes, respectivement directeur et codirectrice de la recherche. Leurs compétences à la fois relationnelles et intellectuelles n'ont d'égales que la dynamisante confiance dont ils m'ont gratifiée à tous les instants. Je ne pouvais espérer meilleur soutien.

Je remercie également M. Jean Loïselle, président de l'atelier de recherche dont les suggestions m'ont été des plus utiles, ainsi que MM. Christian Bégin et Pierre Chenard, membres du jury d'évaluation de la thèse. Le sérieux avec lequel ces chercheurs ont examiné mon travail, de même que la qualité et la justesse de leurs remarques, ont sans aucun doute contribué à en rehausser la valeur.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans les directeurs de programmes, les professeurs et les chargés de cours de l'UQTR qui m'ont généreusement ouvert les portes de leurs classes. Je les en remercie vivement, tout comme je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux étudiantes et aux étudiants dont la collaboration fut exemplaire. Je tiens aussi à souligner la contribution de MM. Denis de Carufel et Claude Arbour, registraires de l'UQTR, pour les informations privilégiées qu'ils ont eu la gentillesse de me livrer.

Je ne saurais non plus passer sous silence le soutien financier, sous la forme de bourses d'excellence, dont j'ai eu la chance de bénéficier de la part de la Fondation de l'UQTR durant mes premières années de scolarité doctorales. Je remercie tout

spécialement Mme Madeleine Roy et M. Jean-Marc Dénomée dont une bourse est de leur part octroyée chaque année à un étudiant ou une étudiante inscrit(e) aux études supérieures en éducation à l'UQTR. Leur généreuse contribution et surtout la confiance dont elle témoigne ont fait toute la différence pour de nombreux étudiants. Je souhaite de tout cœur que la présente recherche soit à la hauteur de la confiance qui m'a été accordée.

L'aventure du doctorat m'aura également permis de réaliser, comme jamais auparavant, combien l'amitié est précieuse dans les moments d'exaltation comme de doute. Je dois en effet une fière chandelle à mes chers amis que j'ai certainement négligés, à mon grand regret. Certains et certaines ont quitté le navire en route, d'autres sont resté(e)s, inébranlables, sur le pont. À ceux-là, en particulier Renée et Pierrette, je dis tout simplement et du fond du cœur : merci pour tout ce que vous avez et êtes pour moi. Rarement évoqués, les collègues de travail et les employeurs sont aussi, plus souvent qu'autrement, de fidèles complices d'un projet de formation comme celui-ci. À vous tous de l'ENPQ qui vous reconnaîtrez, merci 1000 fois !

Des remerciements tout particuliers vont enfin à ma famille à qui je ne dirai jamais assez combien je lui suis reconnaissante pour toutes ces années de patience et d'infatigables encouragements. Sans elle, je reste persuadée qu'il m'aurait été impossible de trouver en moi, comme à l'extérieur, la force de surmonter les difficultés qui n'ont pas manqué de se présenter sur mon long chemin doctoral. Merci bien sûr à mon grand frère Marc, à mon filleul Gabriel et à ma nièce Catherine dont le courage, à travers des événements de vie très difficiles, a été pour moi une inspiration et une incitation à continuer malgré les obstacles.

Pour conclure, j'adresse un incommensurable MERCI à mes parents, Danièle DeSiebenthal et Jacques Pariat, pour leur émouvante affection et leur infinie patience. Si je suis la première de la famille à poursuivre des études universitaires (preuve que

notre intégration en terre québécoise est une réussite!), c'est à leur soutien que je le dois. Je leur dédie donc cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xvi
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le décrochage à l'université et la situation du baccalauréat.....	4
1.2 Le décrochage en première année et le défi de l'ajustement à l'université	11
1.3 L'ajustement à l'université et le rôle du soutien social	14
1.4 Le soutien social et la persévérance aux études.....	16
1.5 La question générale de recherche.....	17
1.6 La pertinence de la recherche	18
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 Le soutien social	20
2.1.1 Un concept relativement récent	21
2.1.2 Réseau social, intégration sociale et soutien social : des concepts à distinguer	22
2.1.3 Les dimensions du soutien social.....	25
2.1.4 Les sources de soutien social	28
2.1.5 Les fonctions du soutien social	30
2.1.6 Les effets du soutien social sur l'ajustement	34
2.2 L'ajustement universitaire	37
2.2.1 Une définition	37

2.2.2	Les dimensions de l'ajustement universitaire	39
2.3	La persévérance en première année à l'université	40
2.3.1	Une définition	40
2.4	Les modèles explicatifs de la persévérance à l'université : un regard critique	42
2.4.1	Les approches relatives à l'étude de la persévérance aux études postsecondaires et la perspective retenue	43
2.4.2	Les théories majeures de la persévérance à l'université selon l'approche socio-interactionnelle	48
2.4.3	Un modèle intégré de la persévérance à l'université	53
2.5	Le schéma des variables à l'étude	57
 CHAPITRE III		
	RECENSION DES ÉCRITS	59
3.1	La méthodologie de la recension	60
3.2	Le rôle du soutien social dans l'ajustement à l'université	61
3.3	La relation entre l'ajustement à l'université et la persévérance	66
3.4	L'influence du soutien social sur la persévérance aux études	71
3.5	Les relations entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance à l'université	80
3.6	Le bilan de la recension et les questions de recherche	84
 CHAPITRE IV		
	MÉTHODE	88
4.1	L'approche méthodologique	88
4.2	La procédure d'échantillonnage et la démarche de collecte des données	90
4.3	L'opérationnalisation des variables et l'instrumentation	94
4.3.1	Les mesures associées à la variable indépendante	94
4.3.1.1	Les fonctions du soutien social	95
4.3.1.2	La traduction et la validation du questionnaire sur les fonctions du soutien social	96

4.3.1.3	Les sources de soutien social	100
4.3.1.4	La traduction et la validation du questionnaire sur les sources de soutien social.....	102
4.3.2	Les mesures associées aux variables dépendantes.....	106
4.3.2.1	L'ajustement universitaire	106
4.3.2.2	La validation du questionnaire sur l'ajustement universitaire	107
4.3.2.3	La persévérance en première année	109
4.4	Autres renseignements recueillis	110
4.5	Les types d'analyses utilisées	110

CHAPITRE V

RÉSULTATS	114
5.1 Les caractéristiques des participants	115
5.2 La première question de recherche	117
5.2.1 L'échantillon global.....	117
5.2.1.1 La persévérance, le soutien social et l'ajustement universitaire.....	118
5.2.1.2 Les sources et les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire.....	119
5.2.1.3 L'ajustement universitaire et la persévérance	127
5.2.1.4 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance	128
5.2.2 Les étudiantes	131
5.2.2.1 La persévérance, le soutien social et l'ajustement universitaire	132
5.2.2.2 Les sources et les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire.....	133
5.2.2.3 L'ajustement universitaire et la persévérance	140
5.2.2.4 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance	141
5.2.3 Les étudiants	144

5.2.3.1	La persévérance, le soutien social et ajustement universitaire	144
5.2.3.2	Les sources et les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire	145
5.2.3.3	L'ajustement universitaire et la persévérance	148
5.2.3.4	Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance	149
5.3	La deuxième question de recherche	152
5.3.1	L'échantillon global	152
5.3.1.1	Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)	153
5.3.1.2	Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance	155
5.3.1.3	L'ajustement universitaire et la persévérance	157
5.3.2	Les étudiantes	159
5.3.2.1	Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)	159
5.3.2.2	Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance	161
5.3.2.3	L'ajustement universitaire et la persévérance	163
5.3.3	Les étudiants	165
5.3.3.1	Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)	165
5.3.3.2	Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance	167
5.3.3.3	L'ajustement universitaire et la persévérance	168
5.4	La troisième question de recherche	171
5.4.1	L'échantillon global	173
5.4.1.1	Le soutien social et l'ajustement universitaire (mesures globales)	173
5.4.1.2	Les sources de soutien social	174
5.4.1.3	Les dimensions de l'ajustement universitaire	176

5.4.2	Les étudiantes	177
5.4.2.1	Le soutien social et l'ajustement universitaire (mesures globales)	177
5.4.2.2	Les sources de soutien social	178
5.4.2.3	Les dimensions de l'ajustement universitaire	179
5.5	La quatrième question de recherche	181
5.5.1	L'échantillon global	182
5.5.1.1	Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)	183
5.5.1.2	Les sources de soutien social, l'ajustement universitaire (mesure globale) et la persévérance	184
5.5.1.3	Les sources de soutien social (mesure globale), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance	186
5.5.1.4	Les sources de soutien social, les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance	188
5.5.2	Les étudiantes.....	190
5.5.2.1	Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales).....	190
5.5.2.2	Les sources de soutien social, l'ajustement universitaire (mesure globale) et la persévérance	191
5.5.2.3	Les sources de soutien social (mesure globale), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance	193
5.5.2.4	Les sources de soutien social, les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance	193

CHAPITRE VI

DISCUSSION	197
6.1 L'interprétation des résultats	197
6.1.1 Les résultats concernant les liens entre le soutien social et la persévérance	198
6.1.2 Les résultats concernant les liens entre le soutien social (sources et fonctions) et l'ajustement universitaire	212

6.1.3	Les résultats concernant les liens entre l'ajustement universitaire et la persévérance.....	221
6.1.4	Les résultats concernant l'effet médiateur non démontré de l'ajustement universitaire dans la relation entre le soutien social et la persévérance.....	224
6.2	Les pistes d'intervention.....	225
6.3	Les pistes de recherche.....	228
6.4	Les limites de la recherche.....	231
CONCLUSION		234
BIBLIOGRAPHIE		240
APPENDICES		
APPENDICE A		
	Formulaire de consentement des participants.....	259
APPENDICE B		
	Les fonctions du soutien social.....	262
APPENDICE C		
	Échelle de soutien social des étudiants universitaires.....	265
APPENDICE D		
	Questionnaire sur l'adaptation des étudiants à l'université.....	273
APPENDICE E		
	Informations générales.....	279

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Les dimensions du soutien social	26
2	Les fonctions du soutien social	32
3	Les alphas de Cronbach portant sur les sous-échelles et l'échelle globale du questionnaire « Les fonctions du soutien social »	99
4	Les alphas de Cronbach par sources et angles du questionnaire « Échelle de soutien social des étudiants universitaires »	105
5	Les alphas de Cronbach par sous-échelles du questionnaire sur l'adaptation des étudiants à l'université	109
6	Répartition des étudiants de l'échantillon et de la population de référence selon le sexe et les domaines d'études	116
7	Corrélations entre la persévérance, les fonctions du soutien social, les sources du soutien social et l'ajustement universitaire pour l'échantillon total	118
8	Corrélations entre les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire pour l'échantillon global	121
9	Corrélations entre les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance pour l'échantillon global	128
10	Corrélations entre les composantes du soutien social (sources et fonctions) et la persévérance pour l'échantillon global	129
11	Corrélations entre la persévérance, les fonctions du soutien social, les sources de soutien social et l'ajustement universitaire pour les étudiantes.....	132
12	Corrélations entre les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire pour les étudiantes.....	135
13	Corrélations entre les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance pour les étudiantes	141

14	Corrélations entre les composantes du soutien social (sources et fonctions) et la persévérance pour les étudiantes	143
15	Corrélations entre la persévérance, les fonctions du soutien social, les sources du soutien social et l'ajustement universitaire pour les étudiants	144
16	Corrélations entre les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire pour les étudiants	146
17	Corrélations entre les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance pour les étudiants.....	149
18	Corrélations entre les composantes du soutien social (sources et fonctions) et la persévérance pour les étudiants	151
19	Le soutien social (sources et fonctions) et l'ajustement universitaire (mesures globales) selon la persévérance pour l'échantillon global.....	154
20	Les sources de soutien social selon la persévérance pour l'échantillon global.....	155
21	Les fonctions du soutien social selon la persévérance pour l'échantillon global.....	157
22	L'ajustement universitaire selon la persévérance pour l'échantillon global.....	158
23	Le soutien social (sources et fonctions) et l'ajustement universitaire (mesures globales) selon la persévérance pour les étudiantes	160
24	Les sources de soutien social selon la persévérance pour les étudiantes	161
25	Les fonctions du soutien social selon la persévérance pour les étudiantes	163
26	L'ajustement universitaire selon la persévérance pour les étudiantes	164
27	Le soutien social (sources et fonctions) et l'ajustement universitaire (mesures globales) selon la persévérance pour les étudiants	166
28	Les sources de soutien social selon la persévérance pour les étudiants	167
29	Les fonctions du soutien social selon la persévérance pour les étudiants....	169
30	L'ajustement universitaire selon la persévérance pour les étudiants	170

31	Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir du soutien social et de l'ajustement universitaire (mesures globales) pour l'échantillon global	174
32	Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des sources de soutien social pour l'échantillon global	175
33	Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des dimensions de l'ajustement universitaire pour l'échantillon global.....	176
34	Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir du soutien social et de l'ajustement universitaire (mesures globales) pour les étudiantes	178
35	Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des sources de soutien social pour les étudiantes.....	179
36	Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des dimensions de l'ajustement universitaire pour les étudiantes	180
37	Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale) et la persévérance pour l'échantillon global	184
38	Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social et la persévérance pour l'échantillon global.....	185
39	Analyse du rôle médiateur des dimensions de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale) et la persévérance pour l'échantillon global.....	187
40	Analyse du rôle médiateur de l'ajustement scolaire dans la relation entre les sources de soutien social et la persévérance pour l'échantillon global.....	189
41	Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale) et la persévérance pour les étudiantes	191

42	Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social et la persévérance pour les étudiantes	192
43	Analyse du rôle médiateur des dimensions de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale) et la persévérance pour les étudiantes	194
44	Analyse du rôle médiateur de l'ajustement scolaire dans la relation entre les sources de soutien social et la persévérance pour les étudiantes.....	195

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Approches relatives à l'étude de la persévérance aux études postsecondaires.....	43
2	Modèle longitudinal du départ institutionnel	50
3	Modèle intégré de la persévérance à l'université	56
4	Schéma des variables à l'étude.....	58
5	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement universitaire	122
6	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement scolaire	123
7	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement social	124
8	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'attachement à l'institution.....	126
9	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement universitaire pour les étudiantes	134
10	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement scolaire pour les étudiantes.....	136
11	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement social pour les étudiantes.....	137
12	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'attachement à l'institution pour les étudiantes.....	138
13	Corrélations significatives entre les sources de soutien social et deux des dimensions de l'ajustement universitaire pour les étudiants.....	147

RÉSUMÉ

L'objectif de la recherche était d'examiner les liens entre la persévérance en première année de baccalauréat, le soutien social (ses sources – amis et pairs, famille, université – et ses fonctions) et l'ajustement des étudiants aux différentes facettes de l'expérience universitaire. Plus spécifiquement, il s'agissait d'identifier la force et la direction des relations entre ces différentes variables, de repérer d'éventuelles différences entre les étudiants persévérants et non persévérants en ce qui concerne le soutien social et la persévérance, d'évaluer la contribution unique et conjointe du soutien social et de l'ajustement universitaire à l'égard de la persévérance et enfin de vérifier le rôle médiateur de l'ajustement universitaire dans la relation entre le soutien social et la persévérance. La recherche visait de surcroît à vérifier si les résultats différaient selon le sexe des étudiants.

Des questionnaires traduits, adaptés et validés aux fins de la recherche ont été administrés à 465 étudiants inscrits en première session à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les instruments portaient sur l'évaluation du soutien social tel que perçu par les étudiants et comprenaient des mesures de l'ajustement universitaire, sur les plans scolaire, social, personnel/émotif et de l'attachement à l'institution. L'inscription à l'université durant toute la première année, comme à la session suivante, a été utilisée comme indicateur de la persévérance. Des analyses de corrélations de Pearson, des tests de différences de moyennes (tests *t* de Student), et des analyses de régression logistique de type hiérarchique ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS, version 12.0.

De façon générale, les résultats de l'étude démontrent que la persévérance en première année corrèle significativement avec le soutien social, d'une part, et avec l'ajustement universitaire, d'autre part. Des liens ont également été constatés entre le soutien social et l'ajustement universitaire. Comparés aux étudiants non persévérants, les étudiants persévérants déclarent bénéficier d'un niveau plus élevé de soutien social, le plus souvent provenant des amis et des pairs, suivi du soutien de l'université et de la famille. Parmi les fonctions du soutien social examinées par la recherche, seul le soutien visant à faciliter l'intégration sociale des étudiants permet de différencier les deux groupes. Les résultats démontrent également que les étudiants persévérants s'étaient mieux adaptés à l'université sur tous les plans que leurs pairs non persévérants. Les données de cette recherche mettent en évidence l'apport significatif du soutien social et de l'ajustement universitaire à la prédiction de la persévérance en première année. Selon leur ordre de contribution relative, le soutien des amis et des pairs, suivi du soutien de l'université ressortent comme les sources de soutien social qui prédisent le mieux la persévérance. De surcroît, sur le plan de l'ajustement

universitaire, seul l'ajustement scolaire contribue de façon significative à la prédiction de la persévérance en première année. Enfin, les données de la recherche indiquent que l'ajustement universitaire ne joue pas un rôle médiateur entre le soutien social et la persévérance.

Les analyses réalisées séparément selon le sexe dénotent certaines différences. Par exemple, alors que chez les étudiantes l'ajustement universitaire et toutes ses dimensions permettent de différencier les étudiantes persévérantes des étudiantes non persévérantes, aucun résultat similaire ne ressort chez les étudiants. Il en va de même des fonctions de soutien social; chez les femmes, une seule fonction - le soutien à l'intégration sociale - distingue les étudiantes persévérantes des non persévérantes, tandis qu'aucune fonction ne se démarque entre les étudiants. On notera également que le soutien provenant des amis est la seule source de soutien permettant de différencier les étudiants persévérants des non persévérants; chez les filles, toutes les sources sont significatives.

La présente recherche met en lumière l'importance de soutenir adéquatement les nouveaux étudiants dans leurs efforts d'ajustement à leur première session à l'université, particulièrement au regard des exigences scolaires. De plus, entre autres pistes d'intervention, elle propose que les établissements valorisent davantage la mise en place d'initiatives et de services résolument axés sur le besoin de soutien social des étudiants.

Mots-clés : persévérance, réussite, étudiants, baccalauréat, 1ere année, soutien social, ajustement universitaire.

INTRODUCTION

Dans un contexte désormais planétaire marqué par une concurrence sans précédent, les défis sont immenses pour toute société désireuse de tirer son épingle du jeu. Afin de positionner le Québec parmi les nations les plus compétitives au monde et assurer ainsi son développement à la fois économique, social et culturel, la formation universitaire des individus, jeunes et moins jeunes, s'avère l'un des leviers les plus puissants. Or, si la valeur d'un diplôme ne fait aujourd'hui plus de doute, il faut aussi reconnaître que son obtention pose encore problème pour de nombreux étudiants qui quittent prématurément leurs études, le plus souvent avant même la fin de leur première année.

La précocité du décrochage à l'université n'a pas manqué de m'interpeller, alors qu'en tant qu'intervenante en aide à l'apprentissage depuis plus de 15 ans, j'ai souvent constaté à quel point les étudiants, même les plus performants au collégial, décrivent, de façon presque unanime, leurs premières sessions à l'université comme particulièrement exigeantes, voire périlleuses. Non seulement ma curiosité s'est-elle rapidement portée sur la nature même de ce « choc » et de la difficulté à s'y ajuster, mais elle m'a aussi menée à m'interroger sur son rôle au regard de la persévérance à l'université. Plus encore, il m'est apparu des plus utiles de chercher à identifier les facteurs susceptibles de faciliter l'adaptation des étudiants à l'université et, par ricochet, leur persévérance en première année.

Bien que mon champ d'intervention porte plus souvent sur des facteurs dits cognitifs, soit les stratégies d'apprentissage et les méthodes d'étude, certaines expériences vécues dans le cadre d'activités de groupe destinées aux nouveaux inscrits m'ont intriguée. En effet, depuis quelques années, je demande systématiquement aux étudiants de témoigner des conditions qui, de leur point de vue, les aident à s'adapter

avec succès à l'université, surtout durant les premières semaines. Presque à tout coup, les encouragements et plus globalement le soutien de leur famille et de leurs amis ressortent parmi les réponses les plus courantes. Certains étudiants rapportent également le rôle parfois crucial de personnes bienveillantes à l'université (des professeurs, des pairs, des intervenants, etc.). Pour autant, il m'était impossible, ou du moins hasardeux, d'en conclure quoi que ce soit, surtout pas en ce qui concerne d'éventuels bénéfices du soutien social pour la persévérance en première année.

La notion même de soutien social m'était jusqu'alors presque inconnue, apparaissant plutôt au fil de lectures qui, tout en éclairant ma lanterne sur certains aspects, suscitaient de nouvelles questions sur d'autres. Surtout, je constatais rapidement que la persévérance en enseignement supérieur et l'adaptation des étudiants à l'université sont des champs de recherche peu couverts par les chercheurs francophones, notamment québécois. Il n'en fallait pas plus, ou presque, pour m'engager dans un projet de recherche qui tire sa motivation première dans mon désir d'améliorer ma pratique professionnelle auprès des étudiants.

L'objet de cette étude est justement de porter une attention particulière aux liens présumés entre la persévérance en première année de baccalauréat, le soutien social et l'ajustement universitaire, ce dernier concept ayant été préféré à celui d'adaptation pour des raisons précisées ultérieurement. À partir d'un cadre de référence issu de la littérature scientifique sur les concepts à l'étude, la recherche vise à répondre à quatre questions, pour lesquelles une méthodologie quantitative a été privilégiée.

La présente thèse se divise en sept chapitres distincts. Le premier chapitre situe les éléments de la problématique de recherche, la question générale de l'étude et sa pertinence. Le deuxième chapitre définit les concepts et précise le cadre théorique retenu pour soutenir l'analyse et l'interprétation subséquentes des résultats. Le troisième chapitre présente une revue des écrits ayant porté sur les liens entre le

soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance. Dans le quatrième chapitre, le lecteur prendra connaissance des paramètres méthodologiques de la recherche. Le cinquième chapitre fait état des résultats de la recherche, discutés par la suite dans le sixième chapitre dont l'objectif est également de formuler des recommandations, tant sur le plan de l'intervention que de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, de plus en plus d'études, de colloques et autres événements à travers le monde prennent à cœur la question des conditions de réussite des étudiants à l'université (Robbins, Le, Davis, Lauver, Langley et Carlstrom, 2004). Et pour cause, car si l'on connaît assez bien l'ampleur et les causes des échecs et du décrochage scolaire au secondaire et au collégial (Gélinas et al., 2000; Rivière, 1995, 1996; Violette, 1991), la situation à l'université est encore loin d'être totalement comprise, à fortiori au Canada où les travaux de recherche sur le sujet sont encore rares (Grayson et Grayson, 2003).

Une chose est sûre cependant : au chapitre de la persévérance au baccalauréat, la première année, et plus particulièrement la toute première session d'études, sont déterminantes (Coulon, 2005; Gilbert, 1991; Elkins, Braxton et James, 2000; Langevin, 1996). À ce titre, identifier les agents préventifs ou protecteurs du décrochage à l'université, et ce dès la première année, revêt une importance grandissante dans un contexte social et économique où la valeur d'un diplôme postsecondaire est incontestable (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Grayson et Grayson, 2003).

1.1 Le décrochage à l'université et la situation du baccalauréat

Chercheurs, praticiens et administrateurs de tous horizons sont unanimes : le décrochage à l'université est un problème réel qui ne connaît à priori aucune

frontière. Outre-Atlantique, sur l'ensemble des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique, l'OCDE (1998), un tiers des nouveaux inscrits quittent l'université sans diplôme. En France, par exemple, 40% des nouveaux inscrits au premier cycle universitaire n'obtiennent pas leur diplôme. En comparaison, 25% à 30% des étudiants suisses du même niveau abandonnent leurs études (Galley et Droz, 1999).

Sur notre continent, l'information en provenance des États-Unis indique qu'environ 40 à 55% des étudiants, selon les sources, quittent l'établissement auquel ils sont inscrits sans en obtenir de diplôme (Grayson, 2003). Plus près de nous, au Canada hors Québec, les rares données publiées sur la diminution des effectifs étudiants dans l'ensemble des universités canadiennes situent le taux de décrochage au 1^{er} cycle à 42% (Gilbert, 1991). Au Québec, la situation du décrochage au 1^{er} cycle n'est guère plus enviable avec des taux moyens de 40% et plus, selon les sources (Bastien, 1992; La Haye et Lespérance, 1992; Langevin et Villeneuve, 1997; Ministère de l'éducation du Québec, 1998), dépassant du même coup le secondaire (28,3%) et le collégial (38%) pour l'année 2000-2001 (Ministère de l'éducation du Québec, 2003). Les données les plus récentes provenant du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008) indiquent que 31,5% des étudiants inscrits au baccalauréat n'obtiennent pas leur diplôme.

Mais de quoi parle-t-on au juste? D'un abandon définitif par un individu de tout projet de formation universitaire? D'une interruption circonstancielle de ses études avec retour éventuel, même plusieurs années plus tard, dans un autre programme ou un autre établissement? En fait, lorsqu'une recherche relève un taux de 30% d'étudiants qui ne complètent pas leurs études, elle fait en général référence à un taux de départ institutionnel (Bujold, Chenard, Pageau et Ringuette, 1997). En d'autres termes, les étudiants concernés ont interrompu leurs études dans une université donnée, avec de très faibles chances d'y revenir. Bien qu'il ne permette pas d'y

reconnaître une interruption temporaire ou un abandon définitif des études, le taux de départ institutionnel n'en est pas moins révélateur des intentions estudiantines. On sait en effet que 30% seulement des étudiants ayant quitté une université donnée poursuivront des études dans un autre établissement, universitaire, collégial ou autres (Bujold et al., 1997).

Il est sans doute naïf, voire utopique, d'espérer pouvoir un jour atteindre un taux de diplomation de 100%. Il est néanmoins largement admis qu'il reste encore d'énormes progrès à faire (Bujold et al., 1997). Et puis, ce serait oublier trop vite que le décrochage à l'université est un enjeu bien réel dont les répercussions, à court comme à long terme, affectent plusieurs niveaux de développement, à la fois individuels et collectifs, sociaux, économiques et institutionnels (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Crespo et Houle, 1995; Pageau et Bujold, 2000; Romainville, 2000; Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2005).

Aux plans individuel et social, il est désormais reconnu que la non-diplomation constitue souvent une entrave à l'insertion des jeunes adultes sur le marché du travail (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2005), un des vecteurs clés de l'intégration sociale (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Romainville, 2000). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), le décrochage à l'université contribue sans équivoque au maintien de la fracture sociale entre les groupes qui composent la société québécoise. En favorisant la mobilité sociale des individus, la persévérance aux études rend possible l'accession à un niveau de vie plus élevé pour les moins favorisés d'entre eux. En ce sens, toujours selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), l'abandon des études universitaires met en péril les valeurs chères à la société québécoise que sont le développement social, la démocratie (c'est-à-dire la possibilité pour chaque citoyen de prendre une part active à la vie sociale, politique et économique de sa nation) et l'égalité entre ses membres.

Par ailleurs, le contexte économique sans cesse fluctuant et le marché de l'emploi désormais ultra compétitif incitent un nombre croissant d'individus à vouloir augmenter leur degré d'employabilité. Or, pour qui veut enrichir ses compétences, réorienter radicalement son projet professionnel ou améliorer son niveau de vie, la poursuite ou même le retour aux études universitaires est un investissement personnel rentable qu'une interruption, même temporaire, peut grandement compromettre (Grayson et Grayson, 2003; Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2005).

À l'heure de la mondialisation, le milieu industriel québécois s'inquiète également de ce que le décrochage des études universitaires ne freine sa compétitivité dans des secteurs en pleine croissance (Conseil de la science et de la technologie, 1998). Les filières de formation scientifiques et technologiques, pourtant hautement concurrentielles, enregistrent des taux d'échec et d'abandon qualifiés d'alarmants (entre 40 et 60%)¹. L'enjeu, et il est de taille comme le rappelle le Conseil supérieur de l'éducation (2000), touche la participation active du Québec au développement du savoir à l'échelle mondiale par le biais des entreprises innovantes pour lesquelles le savoir et la technologie constituent les bases de leur existence et de leur prospérité.

Dans une certaine mesure, il n'est pas non plus interdit de penser que l'abandon des études représente, à terme, un frein au développement de certaines sphères d'activités et, par delà, d'un corpus de connaissances et de pratiques pourtant stratégiques (Conseil supérieur de l'Éducation, 2000). Bref, dans une économie désormais mondiale où le savoir est un atout concurrentiel de premier ordre (Jacob et Pariat, 2000; Sauvé et Viau, 2003), plus personne n'oserait remettre en cause la valeur stratégique d'un diplôme universitaire, et ce, non seulement pour l'individu lui-même, mais pour une collectivité tout entière (Grayson et Grayson, 2003).

¹ Selon le conseil de la science et de la technologie du Québec en 1998.

L'université québécoise elle-même, en tant qu'institution, n'est pas non plus à l'abri des contrecoups de l'abandon des études. La faible augmentation des effectifs de 1^{er} cycle et même la chute observée dans certains secteurs plongent la plupart des universités dans une réelle crise du recrutement des nouveaux étudiants. Pour autant, toutes les universités ne sont pas à plaindre : la légère hausse des inscriptions observée à l'automne 2003 à l'UQTR (10,4% de plus qu'à l'automne 2002) illustre bien la réaction des universités face au déclin du recrutement : elles développent des stratégies plus agressives pour tenter d'élargir leur bassin naturel de recrutement.

Ce que les universités oublient cependant, c'est qu'une partie importante des efforts de recrutement de nouveaux étudiants est érodée par l'effet des abandons (Eimers et Pike, 1997). En conséquence, selon ces mêmes auteurs, il faut bien se rendre à l'évidence que si l'on ne parvient plus à recruter autant d'étudiants que par le passé, il faut pouvoir garder les autres dans l'établissement. En clair, le faible taux de croissance de la clientèle étudiante, voire sa stabilisation, devrait pousser les établissements à développer des mesures de rétention basées sur une compréhension adéquate du phénomène de l'abandon, car le recrutement, même musclé, comble de plus en plus difficilement les départs. Coûteuse et nécessaire entreprise que celle des campagnes de recrutement. Mais sont-elles réellement rentables? Sans compter qu'il y a fort à parier que la perte de vitesse du recrutement au 1^{er} cycle va finir par affecter le recrutement aux études supérieures (Romainville, 2000).

Par ailleurs, les coupures budgétaires considérables imposées dernièrement aux universités font en sorte que chaque étudiant démissionnaire draine avec lui un manque à gagner financier non négligeable pour l'institution (Rickinson et Rutherford, 1996; Schuh, 2005). À l'heure où les universités n'ont d'autres choix que de se serrer la ceinture, l'augmentation des taux de persévérance et de réussite est en passe d'être considérée comme l'un des premiers indicateurs de performance institutionnelle, au même titre, par exemple, que le rendement des professeurs

(Langevin, 1996). Toutefois, aussi « payant » soit-il, cet objectif ne doit surtout pas en être un de rentabilité, mais d'éthique, conformément à la mission essentiellement éducative des universités (Langevin, 1996; Lucier, 2006).

Mais au-delà des chiffres, si frappants soient-ils, la problématique de la persévérance à l'université ne peut être comprise qu'à l'intérieur du cadre plus global de l'évolution des effectifs étudiants et d'une analyse approfondie du cheminement de poursuite des études (Chenard, 1997). Il tombe sous le sens que l'université québécoise a connu, et connaît encore, de multiples changements, à l'image des étudiants nord-américains eux-mêmes dont les caractéristiques sont de plus en plus diversifiées (Andres et Finlay, 2004). Parmi ces changements, on notera, en tête de liste, la progression remarquable de l'accès aux études menant au baccalauréat. Ainsi, de 30,1% en 1984-1985, la proportion des Québécois accédant aux études de baccalauréat était de 42% en 2006-2007 (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2007). Les femmes ont progressé davantage que les hommes sur ce plan. Alors que leur taux d'accès aux études de baccalauréat était de 31,30% en 1984-1985 (contre 29% pour les hommes), il atteignait 49,4% en 2006-2007 (contre 34,8% pour les hommes). La proportion des femmes ayant entrepris des études de baccalauréat a donc augmenté de 18,1 points, tandis que celle des hommes se trouvait en 2006 à seulement 5,8 points au-dessus de ce qu'elle était 22 ans plus tôt (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2007). Qui plus est, autrefois minoritaires à l'université, les femmes représentaient, en 2003, 60,7% de l'ensemble des bacheliers et 57,6% de l'ensemble des diplômés universitaires en 2005 (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2007).

Au fil du temps, les universités ont été témoin d'un autre changement marquant, à savoir le vieillissement de leurs effectifs étudiants. À la faveur notamment de la formation continue et de la présence grandissante de la génération de l'après baby-boom, la proportion des étudiants de plus de 30 ans est en constante progression

(Bujold et al., 1997). Selon un rapport de l'Association des universités et collèges du Canada (2007), pour l'ensemble des provinces canadiennes en 2006, un nombre record de 16 000 étudiants de 35 ans ou plus étaient inscrits à temps plein au baccalauréat ou au certificat. À l'opposé, une majorité croissante d'étudiants canadiens ont 22 ans ou moins. À ce chapitre, les prévisions actuelles pour les 20 prochaines années indiquent que le Québec enregistrera la plus forte croissance au sein de la cohorte des 18 à 21 ans, mais qu'elle diminuera ensuite pendant les cinq prochaines années. En clair, le système universitaire est de plus en plus accessible, pour un plus grand nombre et pour une population étudiante qui, en raison de sa diversification grandissante, amène avec elle des valeurs, des besoins et des antécédents scolaires fort variés (Bujold et al. 1997; Coulon, 2005).

Il va sans dire que l'université québécoise a radicalement changé de visage depuis la réforme. Et cela n'est pas sans conséquence, la plus visible étant sans doute la variété des parcours ou des cheminements de poursuite des études empruntés par les étudiants à l'intérieur du système universitaire. Toutes les combinaisons sont possibles et l'on peut de nos jours « traverser » l'université de multiples façons, à son rythme et à des moments divers de sa vie. Or, si les parcours sont plus diversifiés que jamais, ils sont aussi à risque pour plusieurs étudiants qui choisiront de ne pas poursuivre leurs études (Pageau et Bujold, 2000).

Mais comment expliquer que plusieurs étudiants quittent l'université avant l'obtention d'un diplôme, alors que d'autres y persévèrent? La réponse est loin d'être simple. Les raisons qui poussent un étudiant à abandonner ses études sont non seulement multiples (Pageau et Médaille, 2005; Tinto, 2005), elles diffèrent selon le moment de l'abandon (Arulampalam, Naylor et Smith, 2005). Entre autres facteurs dont nous ne prétendons pas ici brosser un portrait exhaustif, on sait toutefois que les taux d'abandon varient selon le régime d'études, l'âge, le sexe et le programme choisi par les étudiants (Bastien, 1992; Pageau et Bujold, 2000; Pageau et Médaille, 2005;

Tremblay, 2005). Plus rarement étudiés par les chercheurs, d'autres facteurs, qualifiés d'indirects, jouent un rôle non négligeable dans la problématique de l'abandon des études : ennui relié à l'éloignement de la famille et des amis, absence de groupe de soutien, méconnaissance du nouveau milieu et de ses coutumes, manque de soutien dans les études, confusion dans le choix de carrière, préparation inadéquate aux méthodes et techniques d'étude, etc. (Langevin, 1996; Tremblay, 2005).

Quoi qu'il en soit, pour la plupart des spécialistes de la question, les conditions entourant l'intégration des étudiants à l'université figurent parmi les facteurs déterminants de la persévérance aux études et ce, dès la première session (Andres, Andruske et Hawkey, 1996; Braxton, Hirschy et McClendon, 2004; Coulon, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridge et Hayek, 2007; Louryan et Thys-Clément, 1999; Tinto, 1993; 2005; Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005; Yorke et Longden, 2004). Pourtant, force est de constater, selon Dupont et Ossandon (1994), que l'étude de l'abandon universitaire, au cours des premiers mois de scolarité, est particulièrement négligée. Si l'insertion universitaire apparaît comme un moment d'«accrochage» privilégié, il importe donc d'y accorder une attention particulière.

1.2 Le décrochage en première année et le défi de l'ajustement à l'université

La première année d'études soulève un intérêt grandissant auprès des chercheurs et des praticiens que le décrochage à l'université interpelle. Les raisons de cet engouement sont évidentes. D'abord, en Amérique du Nord, comme dans plusieurs pays industrialisés, la première année à l'université apparaît comme un moment décisif (Coulon, 2005; Pageau et Médaille, 2005), du fait que la majorité (jusqu'à 80%) des étudiants qui quittent l'université le font au cours de leur première année d'études et en particulier lors de leur toute première session (Crespo et Houle, 1995; Elkins et al., 2000; Gilbert, 1991; Langevin, 1996; Romainville, 2000). Ensuite, avec

des taux d'abandon variant entre 20 et 25 % au Canada (Grayson, 2003) et atteignant 20,2% au Québec² (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2005), il est clair que cette période est le théâtre d'enjeux apparemment problématiques.

En effet, bien que certains étudiants vivent leur entrée à l'université comme un défi stimulant, d'autres sont en revanche fragilisés par des changements et des ruptures simultanées qu'ils ont peine à gérer (Andres et al., 1996; Coulon, 2005; Romainville, 2000; Tinto, 1993). En entrant à l'université, les étudiants doivent souvent quitter la maison familiale et s'éloigner de leurs amis, ce qui cause généralement de l'ennui plus ou moins prononcé (Andres et al., 1996; Paul et Brier, 2001). Ils doivent aussi se faire de nouveaux amis, au risque de se tailler plus difficilement une place à l'université, en particulier sur le plan social (Buote et al., 2007). Les étudiants doivent aussi faire face à une charge de travail scolaire plus importante, plus complexe et surtout plus exigeante que par le passé (Pancer, Pratt, Hunsberger et Alisat, 2004). C'est à ce contexte bien particulier et plus complexe qu'il n'y paraît que les étudiants doivent s'ajuster, faute de quoi plusieurs d'entre eux se désengageront très rapidement de leurs études (Gerdes et Mallinckrodt, 1994; Rickinson et Rutherford, 1996).

Dire que l'inscription à l'université représente une étape importante dans la vie des étudiants relève évidemment du sens commun. Pour les plus jeunes d'entre eux, par exemple, elle coïncide avec le passage de l'adolescence, voire de la postadolescence, à l'âge adulte, une phase cruciale pour le développement de l'autonomie et de l'identité (Chickering, 1969; Marcia, 1980). Et comme n'importe quelle autre transition, l'entrée à l'université s'accompagne de sentiments parfois contradictoires, entre l'angoisse et l'euphorie. Si de tels sentiments peuvent à priori sembler normaux dans les circonstances, le constat ne devrait cependant pas faire oublier que les

² La prudence s'impose toutefois dans la comparaison des taux d'abandon au Québec et au Canada, car les méthodologies de Grayson et du MELS ne sont pas les mêmes en tout point.

transitions significatives dans l'existence humaine sont la plupart du temps associées à des niveaux de stress parfois si élevés qu'ils entraînent avec eux de réels désordres physiques et psychologiques (Fisher, Frazer et Murray, 1986). Pourtant, selon Rickinson et Rutherford (1996), l'entrée à l'université peut également constituer pour les étudiants une opportunité de développement personnel de premier ordre. À condition d'y être soutenus, ils peuvent y forger de précieuses habiletés d'adaptation que l'on sait hautement convoitées sur le marché du travail.

Qui plus est, chercheurs et praticiens se rallient pour dire que l'entrée à l'université est presque invariablement marquée par la rencontre, sinon la confrontation, avec un environnement complexe et inédit, aux exigences et aux règles plus ou moins bien acceptées ou intégrées par les étudiants (Coulon, 2005; Jackson, Pancer, Pratt et Hunsberger, 2000). Ma propre expérience de conseillère pédagogique auprès de centaines d'étudiants, dont une majorité en première année de baccalauréat, me donne à penser que l'entrée à l'université est très largement ressentie comme « une marche plus haute que prévue » et même, pour plusieurs, comme « un mauvais moment à passer ».³

Pas étonnant donc, dans ce contexte, que le cap des toutes premières sessions soit souvent décrit, par la plupart des étudiants eux-mêmes, comme difficile, anxiogène, sinon périlleux au regard de leur intention de poursuivre leurs études. C'est le cas, notamment et sans surprise, des individus dont le projet vocationnel et le sentiment de compétence à poursuivre des études à l'université sont encore incertains (Bujold et Pageau, 1996, Tinto, 1993). C'est aussi le cas, moins connu, des étudiants qui disent éprouver un sentiment tenace d'isolement au sein même de l'université, comme à l'extérieur (Andres et al., 1996).

³ Extraits de journaux d'étudiants dans le cadre d'ateliers d'aide à l'apprentissage tenus à l'UQTR.

De là à parler d'un choc de la réalité, il n'y a qu'un pas, un pas qui montre bien que la relation entre la capacité d'un étudiant à s'ajuster à l'université et sa persévérance aux études est étroite (Baker et Siryk, 1989; Conseil supérieur de l'Éducation, 2000; Coulon, 2005; Crespo et Houle, 1995; Tinto, 1993; Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005). Les difficultés d'ajustement sont d'ailleurs souvent rapportées par les décrocheurs eux-mêmes pour expliquer leur décision (Crespo et Houle, 1995; Tremblay, 2005). Il n'est donc pas surprenant que la réussite de la transition à l'université soit considérée dans l'ensemble des travaux, tant au Québec qu'à l'étranger, comme un facteur prépondérant de la persévérance (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). En conséquence, il apparaît légitime de prétendre que la prévention du décrochage à l'université passe par une meilleure connaissance des facteurs qui affectent ou au contraire favorisent l'ajustement des étudiants à leur première année universitaire.

1.3 L'ajustement à l'université et le rôle du soutien social

Bien que plusieurs facteurs aient déjà été associés à la qualité de l'ajustement aux études postsecondaires, par exemple la confiance en ses capacités intellectuelles, un projet personnel et professionnel solide et une perception positive de l'environnement éducatif (Baker et Siryk, 1986; Bean, 1983; Romainville, 2000), certaines variables ont plus rarement été explorées au niveau universitaire. C'est le cas, en l'occurrence, du soutien social, c'est-à-dire du soutien (moral, financier, etc.) qu'un étudiant reçoit de la part de sa famille, de ses amis, de ses professeurs, etc. Pourtant, selon Lamothe et al. (1995), de même que Solberg et Villareal (1997), son potentiel est indéniable. Considéré notamment par ces chercheurs comme l'un des facteurs les plus importants pour l'ajustement des étudiants à l'université, le soutien social n'en est pas moins soumis aux défis que lui pose la première année à l'université.

En effet, sur le seul plan des personnes susceptibles de soutenir l'étudiant (tels que les parents, amis, professeurs, etc.), la transition à l'université s'accompagne de changements aux répercussions non négligeables. En raison de l'éloignement, par exemple, l'accès au support de l'environnement familial et au réseau « traditionnel » d'amis est souvent plus limité, ce qui rendrait l'étudiant plus vulnérable au stress de la transition (Baumrind, 1991). Quand on sait que le soutien social aide à protéger l'individu des impacts négatifs associés à certains événements difficiles ou stressants (Cobb, 1976; Cohen et Wills, 1985), son absence ou sa rareté réduirait la capacité des étudiants à gérer leur stress. Cela affecterait du même coup d'autres aspects de leur vie, comme l'habileté à créer de nouveaux liens amicaux et plus globalement à créer un nouveau réseau de soutien social.

Pourtant, au regard des nombreux défis qui jalonnent la première année, la possibilité pour l'étudiant d'accéder à un nouveau réseau social pourrait exercer une fonction préventive et adaptative de premier ordre. À l'université même, des interactions sociales satisfaisantes aideraient l'étudiant à se familiariser avec son nouvel environnement et, ce faisant, à mieux cerner son propre rôle comme étudiant (Coulon, 2005; Hays et Oxley, 1986). Il semblerait même que la qualité du soutien social antérieur à l'entrée à l'université puisse prédire la qualité de l'ajustement un an plus tard (Hunsberger, Pancer, Pratt et Alisat, 1996).

Il va sans dire qu'au regard du décrochage en première année, cette association revêt un intérêt certain. Préoccupés par cette situation, praticiens, chercheurs et administrateurs de tous horizons ont développé différents types d'interventions destinées à faciliter l'ajustement des étudiants à l'université (Bégin et Ringuette, 2005; Langevin, 1996; Langevin et Villeneuve, 1997; Ruph, 1999). Un certain nombre d'entre elles misent plus explicitement sur le développement et le renforcement du soutien social autour de l'étudiant (Birkeland, 1989; Oppenheimer, 1984). Par exemple, Lamothe et al. (1995) ont évalué l'impact d'un groupe de soutien

entre pairs sur l'ajustement des étudiants à la première année d'études. Les résultats sont significativement positifs, ce qui laisse à penser que le rôle potentiel du soutien social dans le processus d'ajustement des étudiants à l'université mérite d'être considéré.

1.4 Le soutien social et la persévérance aux études

Est-il permis de croire que l'accès à des sources de soutien social durant la première année puisse être associé, d'une façon ou d'une autre, à la décision de poursuivre ou d'interrompre ses études? Sur ce plan, les étudiants qui persévèrent se distinguent-ils des décrocheurs? Bien qu'apparemment peu de recherches aient cherché à vérifier les liens entre le soutien social et la persévérance, de tels liens méritent d'être examinés, quand on sait par exemple que le manque d'encouragement aux études figure souvent parmi les raisons invoquées par les décrocheurs eux-mêmes (Langevin, 1996; Robbins et al., 2004).

La présence de soutien social évoque évidemment les personnes, unités ou services qui procurent aux étudiants l'aide ou le support requis. Parmi les sources de soutien social les plus souvent citées, les pairs et en particulier les amis jouent un rôle de premier plan en échangeant avec les étudiants des stratégies susceptibles d'aider ces derniers à mieux répondre aux exigences de l'université (Cabrera, Nora et Castaneda, 1993; Lamothe et al., 1995). Sur ce dernier point, Tao, Dong, Pratt, Hunsberger et Pancer (2000) ont montré qu'un faible niveau de soutien par les pairs est une des caractéristiques des étudiants à risque d'inadaptation. La famille, les parents et les conjoints figurent également parmi les sources de soutien social les plus souvent évoquées. Leur soutien dans les moments difficiles, par exemple, favoriserait l'ajustement des étudiants aux dimensions sociales et même scolaires de l'université (Strage, 2000; Tao et al., 2000; Wintre et Yaffe, 2000).

À ces sources de soutien potentiel s'ajoutent les professeurs et les autres intervenants de l'université (directeurs de programmes, secrétaires, agents de stage, psychologues, etc.), responsables, chacun à leur manière, de l'encadrement des étudiants. Or, lorsqu'on les interroge sur les raisons de leur départ, plusieurs décrocheurs déclarent avoir manqué de « soutien moral » de la part des professeurs et chargés de cours, une des formes incontournables d'encadrement (Crespo et Houle, 1995; Moortgat, 1996). On notera cependant que l'encadrement pédagogique est généralement peu traité dans les études sur le décrochage à l'université (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2000; Pageau et Médaille, 2005).

1.5 La question générale de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans le courant des études en éducation, en psychologie et en sociologie qui tentent d'identifier les déterminants de l'abandon et de la persévérance aux études dans l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse plus précisément au rôle du soutien social provenant de différentes sources lors de la première année à l'université et se propose de vérifier les liens entre le soutien social, l'ajustement à l'université et la persévérance aux études.

En conséquence, la question générale suivante constitue la trame de fond de la présente recherche :

Quels sont les liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année d'études au baccalauréat ?

1.6 La pertinence de la recherche

Les écrits répertoriés jusqu'à présent nous laissent à penser que les étudiants persévérants, en comparaison des étudiants non persévérants, disposent d'un niveau de soutien social plus élevé puisqu'il est reconnu que le soutien social est corrélé positivement avec l'ajustement à l'université (Aspinwall et Taylor, 1992; Hunsberger et al., 1996; Lamothe et al, 1995; Tao et al. 2000) et que les étudiants les mieux ajustés sont aussi ceux qui sont les moins susceptibles d'abandonner leurs études (Tinto, 1993). Plusieurs raisons nous motivent à explorer d'éventuels liens entre ces variables.

Bien que les vertus du soutien social sur l'ajustement au collégial ne soient plus à démontrer (Larose et Boivin, 1998; Larose et Roy, 1994), force est de constater que cette association n'a apparemment jamais fait l'objet d'une étude scientifique en contexte universitaire francophone. Les conclusions de recherches américaines, pour leur part, ne permettent pas de résoudre de façon convaincante la problématique québécoise puisque les systèmes éducatifs et la durée des études ne sont pas tout à fait les mêmes. De surcroît, il n'existe à notre connaissance aucune recherche francophone qui se soit intéressée à la relation entre l'ajustement en première année de baccalauréat et la persévérance aux études, pas plus qu'aux retombées éventuelles du soutien social et de ses différentes sources sur la persévérance des étudiants universitaires.

Par ailleurs, la combinaison dans une même recherche du soutien social, de l'ajustement à la première année et de la persévérance universitaire est inédite. La présente étude rend ainsi compte de notre souci de reconnaître que la persévérance aux études universitaires est un phénomène éminemment complexe (Romainville, 2000; Tinto, 2005). Non seulement faut-il admettre que les facteurs en cause sont multiples, il importe aussi de les considérer comme reliés, souvent étroitement, les

uns aux autres. Or, les recherches qui tentent de comprendre la persévérance des étudiants à l'université procèdent encore souvent à des inventaires de facteurs et de caractéristiques (Romainville, 2000). Si l'exercice est important, il n'apparaît toutefois pas suffisant. En effet, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000) et plus récemment Pascarella et Terenzini (2005), la complexité du phénomène exige une approche systémique et interdisciplinaire qui interroge, sous divers angles théoriques, les interactions entre différents facteurs. La présente recherche s'inscrit résolument dans cette optique.

Enfin, d'un point de vue plus pragmatique, la mise en évidence de liens concluants entre le soutien social disponible aux étudiants, l'ajustement à la première année de baccalauréat et la persévérance permettrait de légitimer le développement plus large d'initiatives institutionnelles visant à développer, autour de l'étudiant, un réseau de relations aidantes fournies notamment par les pairs et les intervenants de première ligne (professeurs, psychologues, conseillers pédagogiques, etc.).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre délimite le cadre de référence de la recherche. Dans un premier temps, nous clarifions les concepts en jeu, à savoir le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat. Par la suite, nous discutons des théories majeures concernant la persévérance aux études postsecondaires et décrivons une version intégrée déjà existante des modèles les plus souvent cités. Nous proposons finalement une adaptation de cette dernière aux fins de la présente étude.

2.1 Le soutien social

Plus fréquente dans la littérature relative aux sciences de la santé et à la psychologie (Bruchon-Schweitzer, 2002), la notion de soutien social l'est apparemment beaucoup moins dans celle des sciences de l'éducation. Pourtant, l'étude du soutien social semble constituer une piste prometteuse pouvant mener également à la compréhension de certains phénomènes rencontrés en éducation, dont l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en début de carrière (Cossette, 1999), la réussite scolaire (Rosenfeld, Richman et Bowen, 2000) et la persévérance (Emond, Fortin et Picard, 1998).

La présente section vise à clarifier le concept de soutien social et la terminologie qui lui est associée. Cette démarche a permis de constater que les études portant sur le soutien social sont relativement récentes et qu'elles abordent le soutien social sous

des angles différents menant à des définitions conceptuelles parfois contrastées. Nous nous proposons donc, dans un premier temps, de retracer les « pionniers » du concept, selon Vaux (1988), de façon à poser les premiers jalons de la définition retenue aux fins de la présente recherche. Nous identifions, par la suite, les différentes dimensions du soutien social, de même que les sources et les fonctions les plus souvent rapportées par les auteurs.

2.1.1 Un concept relativement récent

Bien que l'importance des liens sociaux pour le bien-être général de l'être humain ait été révélée plusieurs décennies auparavant (Beauregard et Dumont, 1996; Caron et Guay, 2005; Provost, 1995), le terme même de soutien social n'est apparu qu'au courant des années 1970 (Goldsmith, 2004; House, 1981). L'idée n'est donc pas nouvelle, mais portait d'autres noms (House, 1981; Morgan, 2002): amitié, bienveillance (*caring*), sens de la communauté, pour ne citer que ceux-là. C'est sans doute aussi la raison pour laquelle Goldsmith (2004) soutient que le soutien social est un terme « parapluie » qui recouvre une variété de processus reliant l'engagement de l'individu dans des relations sociales positives et son bien-être.

Relativement récent, le concept de soutien social trouve néanmoins ses racines dans la plupart des grandes théories de la psychologie, dont la psychanalyse et la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) qui insistent sur l'importance de relations interpersonnelles harmonieuses, à commencer avec la mère, sur le développement humain et le bien-être en général. Par contre, ce n'est qu'assez récemment, à la faveur de la théorie socioécologique de Bronfenbrenner (1979) et des avancées de la psychologie du développement et de la psychologie sociale, que l'on a dépassé le cadre privilégié de la relation mère-enfant, pour étudier toute la complexité et surtout l'influence, sur le développement et l'épanouissement de l'individu, des interactions qu'il entretient à tout âge avec son environnement familial et, plus largement, social.

Durant les années 1970, trois auteurs ont grandement contribué, selon Vaux (1988), à l'avènement du prolifique champ de recherche portant sur le soutien social et ses retombées. Le premier, le médecin et épidémiologiste John Cassel, a clairement mis en évidence le rôle des processus psychosociaux, notamment le soutien social, dans l'étiologie des maladies. Selon lui, l'absence de liens sociaux significatifs avec les proches peut augmenter la vulnérabilité de l'être humain à certaines maladies physiques. Le chercheur attribue au soutien social la fonction de protéger l'individu contre les événements difficiles de la vie et leurs impacts sur la santé.

Gerald Caplan, le deuxième chercheur identifié par Vaux (1988), rejoint la conception de Cassel, à la différence près qu'il évoque plutôt la notion de « système de soutien » qu'il ne limite pas à la famille ou aux amis, mais qu'il étend aussi à l'aide provenant du voisinage et de la communauté. Pour cet auteur, le système de soutien contribue de façon privilégiée à protéger l'équilibre et le bien-être de l'individu contre les pressions quotidiennes, les situations de crise et les épisodes de transition qui jalonnent l'existence.

Enfin, à l'instar des auteurs précédents, Sydney Cobb (1976) reconnaît également l'importance du soutien social en relation avec le stress et le bien-être. Sous son impulsion, le concept de soutien social est décrit, dans un des tout premiers essais de définition conceptuelle, comme étant l'action de l'environnement social menant la personne qui en bénéficie à se sentir estimée, aimée, digne de recevoir de l'attention et faisant partie d'un réseau de personnes aidantes (Cobb, 1976).

2.1.2 Réseau social, intégration sociale et soutien social : des concepts à distinguer

Depuis les premiers travaux évoqués précédemment et à la faveur d'un intérêt grandissant pour le processus par lequel les relations sociales ont un effet bénéfique

sur la santé, le bien-être et la qualité de vie (Helgeson, 2003), la recherche portant sur le soutien social a connu un essor considérable, particulièrement dans les sciences médicales et sociales (Goldsmith, 2004). Un tel intérêt n'est pas étonnant quand on constate que le soutien social est notamment associé à une espérance de vie plus longue, à une réduction de l'incidence de certaines maladies, à une meilleure santé mentale, à la diminution de plusieurs problèmes sociaux et à la prévention du stress au travail (Goldsmith, 2004; House, 1981).

Le concept de soutien social n'est néanmoins pas le seul, selon Caron et Guay (2005), à permettre de rendre compte de la subtilité et de la complexité de ces relations. Afin de différencier leurs contributions respectives et de les mesurer de façon spécifique, il s'avère important, d'après ces chercheurs, de distinguer les trois concepts que sont le réseau social personnel, l'intégration sociale et le soutien social.

Le réseau social

Le réseau social personnel réfère à l'ensemble des liens sociaux stables, généralement positifs, entretenus par un individu (Caron et Guay, 2005). Il peut être décrit par sa taille (le nombre de personnes formant le réseau) et sa densité (le nombre de personnes reliées dans ce réseau par rapport à sa taille). Entre autres critères permettant de rendre compte de l'existence d'un réseau social personnel, les liens peuvent être basés sur des aspects normatifs ou affectifs. Dans le premier cas, chacun occupe un rôle par rapport aux autres (père, fils, voisin, etc.). Dans le second, des sentiments réciproques de proximité animent les membres du réseau. Le réseau peut également reposer sur des relations d'échanges, permettant la mise en commun des ressources dans le milieu interne (Lemieux, 2000).

L'intégration sociale

Provenant à l'origine des travaux de Durkeim (1897), l'intégration sociale réfère au degré avec lequel une personne participe et s'investit dans le milieu social et plus globalement dans le champ des relations sociales. Pour la mesurer, les chercheurs relèvent par exemple le nombre de rôles socialement reconnus qu'assume la personne et la fréquence de ses activités sociales ou communautaires (Caron et Guay, 2005).

Le soutien social

Quant au concept de soutien social, force est de constater qu'il n'existe pas de consensus clairement établi autour de sa définition (Beauregard et Dumont, 1996; Buchanan, 1995; Caron et Guay, 2005; Ducharme, Stevens et Rowat, 1994). Si chacun s'entend sur la nature générale du soutien social (House, 1981), la variété des propositions répertoriées témoigne de l'intérêt manifeste des chercheurs pour des facettes à la fois différentes et complémentaires d'un concept qui, de toute évidence, ne se laisse pas circonscrire facilement (Helgeson, 2003; Provost, 1995).

Aux fins de la présente étude, le choix d'une définition du soutien social a été réalisé dans le cadre d'un cours obligatoire du programme de doctorat en éducation, à l'aide d'une méthode d'analyse conceptuelle inspirée notamment des travaux de Van der Maren (1995). À partir de définitions provenant d'auteurs significatifs, le procédé d'analyse conceptuelle utilisé consiste à relever les significations du concept selon différentes perspectives (étymologique, historique, formelle, praxiologique, etc.), à les comparer, à produire un réseau conceptuel, puis à formuler la définition opérationnelle retenue. Ainsi, au terme de l'analyse, nous proposons une définition du concept de soutien social qui fait écho au consensus signalé par les auteurs, selon lequel la présence d'interactions sociales soutenantes exerce une influence positive sur le bien-être de l'individu en général et en particulier sur sa capacité à surmonter

les périodes de crise et de transition qui jalonnent sa vie (Caron et Guay, 2005; Ganster et Victor, 1988; Goldsmith, 2004; House, 1981; Sarason, Sarason et Pierce, 1990; Schneider et Ward, 2003; Solberg et Villareal, 1997; Vaux, 1988). La définition retenue traduit également le caractère multidimensionnel du concept (Beauregard et Dumont, 1996; Caron et Guay, 2005, Cossette, 1999), sur lequel nous reviendrons plus loin.

Ainsi, dans le cadre de la présente étude, le soutien social renvoie à *la dispensation ou à l'échange de ressources tangibles, émotionnelles ou informatives, qui aident la personne qui les reçoit à suppléer ou à renforcer ses efforts d'ajustement à des situations nouvelles ou exigeantes*. Le soutien social réfère également aux bénéfices perçus par une personne de ses interactions avec les membres de son réseau social personnel ou de sa participation à des groupes sociaux. On dira donc qu'un étudiant bénéficie de soutien social dès lors qu'il perçoit la disponibilité de personnes aptes à lui fournir du support ressenti comme aidant, et cela, sous différentes formes.

2.1.3 Les dimensions du soutien social

Concept riche et complexe s'il en est, le soutien social peut être abordé sous différents angles ou dimensions qui font aujourd'hui l'unanimité (Barrera, 1981, 1986; Pierce, Sarason et Sarason, 1996; Vaux, 1988, 1992). On peut en effet s'intéresser à son aspect structurel (les relations et les personnes en cause), à son aspect fonctionnel (les comportements et les marques de soutien démontrés envers un individu) ou enfin à la perception de la qualité du soutien disponible (Helgeson, 2003).

Constatant que plusieurs termes sont utilisés dans la littérature pour désigner pourtant les mêmes facettes du concept, Beauregard et Dumont (1996) en proposent une synthèse éclairante que nous présentons succinctement dans le tableau 1, pour la

préciser davantage dans ce qui suit. Ainsi, le soutien social peut être envisagé en termes de *réseau de soutien*, de *comportements de soutien* et d'*appréciation subjective du soutien*.

Le réseau de soutien

Cette première dimension du soutien social correspond, selon Vaux (1988, 1992), à un sous-ensemble du réseau social personnel décrit précédemment. L'individu sollicite le réseau de soutien pour obtenir l'aide, qualifiée aussi de *ressource* par Vaux, dont il a besoin. Les ressources du réseau de soutien recouvrent autant la grandeur du réseau, sa composition et la nature des liens identifiés entre ses membres et la personne concernée.

Tableau 1
Les dimensions du soutien social

Dimensions	Définitions
Le réseau de soutien	Sous-ensemble du réseau social vers qui la personne se tourne (ou pourrait se tourner) pour obtenir de l'aide
Les comportements de soutien	Ensemble d'actions ou de comportements spécifiques qui fournissent effectivement de l'aide à la personne
L'appréciation subjective du soutien	Évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir d'autrui

Les comportements de soutien

Tel que signalé dans le tableau 1, la deuxième dimension du soutien social renvoie aux comportements et aux actions visant à aider la personne concernée (Barrera,

1981, 1986). Le soutien ainsi reçu est dit actif (et non potentiel) car il fait référence à l'utilisation effective des ressources du réseau social (Tardy, 1985). Survenant dans un contexte de relations, les comportements d'aide comprennent notamment l'écoute, le réconfort en cas de peine ou de détresse, le prêt d'argent, l'aide pour réaliser une tâche, la manifestation d'affection, les encouragements, les conseils, etc.

L'appréciation subjective du soutien

La troisième dimension du soutien social renvoie, pour sa part, à l'évaluation du soutien par la personne elle-même ou encore à son degré de satisfaction face à l'aide apportée par autrui (Barrera, 1981, 1986; Sarason, Shearin, Pierce et Sarason, 1987; Streeter et Franklin, 1992; Vaux, 1992). L'appréciation subjective du soutien recouvre elle-même plusieurs dimensions, telles que le sentiment de bénéficier de suffisamment de soutien, la satisfaction à l'égard du soutien reçu, la perception selon laquelle les besoins de soutien sont comblés, la perception de la disponibilité et de l'adéquation du soutien et, enfin, la confiance que le soutien sera disponible en cas de besoin.

Selon Barrera (1986), dans une recension des écrits sur le soutien social selon une perspective générale, l'appréciation subjective du soutien est sans conteste la dimension la plus souvent étudiée dans la littérature. La présente recherche n'y fait pas exception et pour la raison suivante : l'existence de relations sociales entre une personne et son environnement, en l'occurrence ici entre un étudiant et son réseau social, n'est pas nécessairement garante de soutien perçu comme tel. Il semble plutôt, d'après Buchanan (1995), que le soutien social soit lié à l'expérience personnelle de l'individu en situation de solliciter ou de recevoir de l'aide, plutôt qu'à un ensemble de circonstances objectives. En fait, selon Beauregard et Dumont (1996), on ne peut procéder à une évaluation de la qualité et de la quantité de soutien reçu à partir des seules informations sur les caractéristiques dites structurelles d'un réseau social, tel

que le nombre d'individus en cause. Cela justifie, selon ces mêmes auteurs, le fait de mesurer la perception de soutien par les individus eux-mêmes.

La complexité du concept de soutien social se traduit non seulement par la diversité de ses dimensions, mais également par celle de ses sources et ses fonctions (Beauregard et Dumont, 1996). Chacune des dimensions décrites précédemment peut en effet se caractériser selon une source d'où le soutien provient (la ou les personnes du réseau de soutien qui fournissent de l'aide) et une fonction spécifique (la nature même des comportements déployés dans le but d'apporter une aide particulière à autrui).

2.1.4 Les sources de soutien de social

Selon Vaux (1988, 1992), on ne saurait définir le soutien social sans souligner l'importance que revêt sa provenance ou ses sources. À ce chapitre, Streeter et Franklin (1992) insistent sur la nécessité de faire la distinction entre les sources formelles et les sources informelles de soutien social.

Les sources formelles

Les sources formelles de soutien social réfèrent aux personnes qui appartiennent à des réseaux qualifiés de formels, tels que des organismes gouvernementaux, des directions, des services, des départements (Streeter et Franklin, 1992). Dans le contexte de l'université, il peut s'agir, par exemple, du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et son programme d'aide financière aux études, des directeurs de programme, des professeurs, des spécialistes en orientation, en soutien à l'apprentissage ou de tout autre intervenant aux fonctions préétablies.

Les sources informelles

Les sources informelles de soutien social concernent l'aide fournie par les amis, la famille, les pairs, les conjoints, etc. (Streeter et Franklin, 1992). Bien que nettement moins structuré que le soutien formel, le soutien provenant de sources informelles s'actualise avec plus de souplesse que le précédent. Il n'est en effet pas soumis aux contraintes que constituent la bureaucratie, la spécialisation des fonctions des intervenants, les procédures et les règles, les critères d'admissibilité aux services, etc.

De l'avis de plusieurs chercheurs, dont Buote et al. (2007) et Parks (2007), les sources informelles de soutien revêtent une importance capitale. En qualité d'agents majeurs de socialisation, la famille et les amis représentent, selon Morgan (2002) et Parks (2007), le premier point de référence de l'individu qui, même adulte et même au contact d'institutions structurées, s'y réfère spontanément pour obtenir du soutien. Réalisés dans une perspective communicationnelle, les travaux de Goldsmith (2004) indiquent par exemple que le seul fait de parler de ses problèmes avec sa famille et ses amis contribue de façon importante au bien-être de l'individu. Quel que soit l'âge, l'amitié semble particulièrement favoriser le bien-être des hommes et des femmes confondus (Hartup et Stevens, 1997; Parks, 2007). Entre autres retombées, le fait d'avoir des amis sur qui l'on peut compter permettrait de rehausser les sentiments d'estime de soi et de valeur personnelle (Hartup et Stevens, 1997). Comparativement aux femmes, les hommes seraient toutefois plus sensibles à l'amitié. Sans amis ou en possédant peu, ils risquent davantage de souffrir d'anxiété, de dépression et de détresse psychologique que leurs homologues féminines (Hintikka, Koskela, Kuntula, Koskela et Viinamäki, 2000).

Les amis s'avèrent des atouts précieux lorsqu'une personne traverse des périodes de transitions majeures dans sa vie, telle que l'entrée à l'université par exemple. Les travaux de Buote et al. (2007) réalisés auprès d'étudiants de première année laissent

clairement entrevoir le rôle positif des amis dans l'ajustement des nouveaux étudiants à l'environnement universitaire. Selon ces mêmes chercheurs, le soutien des amis faciliterait l'ajustement des nouveaux étudiants à toutes les facettes de l'université⁴. De surcroît, l'ajustement à la dimension sociale de l'institution en serait particulièrement favorisé.

2.1.5 Les fonctions du soutien social

Le caractère multidimensionnel du concept se reflète également dans les différentes fonctions que revêt le soutien social à travers les relations interpersonnelles de l'individu. Tenir compte de ces fonctions s'avère essentiel pour trois raisons. Premièrement, chacune d'elles constitue une ressource sociale qui contribue, à sa façon, à l'épanouissement et au maintien de l'équilibre chez l'être humain (Weiss, 1974). Deuxièmement, certaines fonctions peuvent être inadéquates ou inefficaces dans certaines situations, d'où l'importance d'en faire la distinction (Cohen et Wills, 1985). Enfin, une meilleure connaissance des différentes formes de soutien social facilite l'élaboration de stratégies de prévention et d'intervention mieux ciblées et plus efficaces (Houle, Mishara et Chagnon, 2005).

La notion même de *fonctions du soutien social* est d'autant plus pertinente qu'elle est résolument campée dans une conception écologique du comportement humain qui suppose que, pour se développer et s'épanouir, l'être humain, comme tout être vivant, a besoin d'avoir accès à un certain nombre de ressources, de les préserver et de les accroître (Caron, 1996; Caron et Guay, 2005; Hobfoll, 1989). En accord avec cette conception, les ressources sociales sont donc reconnues, au même titre que les ressources matérielles, comme « (...) une nécessité de la vie qui contribue à

⁴ La section du présent chapitre portant sur l'ajustement universitaire identifie et décrit chacune des dimensions évoquées.

l'équilibre bio-psycho-social de l'individu, à son développement et à son bien-être » (Caron, 2005, p.19).

Depuis l'apparition du concept de soutien social, plusieurs auteurs, dont Cobb (1976), House (1981) et Weiss (1974), ont élaboré des modèles théoriques visant à mettre au jour les différentes fonctions ou types de soutien social. Si le nombre de fonctions identifiées, de même que la terminologie employée, diffèrent quelque peu d'une typologie à l'autre, cinq fonctions communes ressortent de l'analyse comparative réalisée par Cutrona et Russell (1990).

Rapportées dans le tableau 2, puis commentées par la suite, il s'agit du **soutien informatif**, du **soutien à l'estime de soi**, du **soutien émotionnel**, du **soutien instrumental** et du **soutien à l'intégration sociale**. Conformément au modèle de Weiss (1974), Cutrona et Russell (1990) ajoutent à leur typologie initiale une sixième dimension fondamentale, soit le **soutien à autrui**.

Le soutien informatif comprend notamment des conseils, des avis et des informations susceptibles de faciliter la résolution des problèmes rencontrés par la personne qui en bénéficie. Ce type de soutien constitue une aide à la définition et à la compréhension des événements ou des situations problématiques, de même qu'à l'identification de pistes de solution (Cohen et Wills, 1985). Selon Cutrona et Russell (1987), il provient souvent de figures parentales, de professeurs ou de mentors.

Le soutien à l'estime de soi correspond à la reconnaissance des habiletés et de la valeur de la personne à qui il est destiné, contribuant ainsi à rehausser son estime de soi et son sentiment de compétence (Cutrona et Russell, 1987). Par exemple, le soutien lié à l'estime de soi réfère au fait de percevoir, dans son réseau social, des personnes qui nous transmettent une image positive et valorisante de nous-mêmes,

qui nous expriment leur affection, leur sympathie et surtout leur confiance dans nos capacités à surmonter nos propres difficultés.

Tableau 2
Les fonctions du soutien social

Fonctions	Nature de l'aide reçue
Soutien informatif	Communication d'informations, de conseils ou de références, pour aider, par exemple, l'individu à résoudre un problème.
Soutien à l'estime de soi	Manifestation de marques d'appréciation diverses sous la forme de feedbacks positifs et valorisants.
Soutien émotionnel	Manifestation de réconfort, d'empathie et d'écoute pour les sentiments et les préoccupations de l'individu.
Soutien instrumental	Aide financière, matérielle ou sous la forme d'un bien ou d'un service.
Soutien à l'intégration sociale	Comportements visant à favoriser l'intégration de l'individu dans le réseau social dont on fait soi-même partie.
Soutien à autrui	Contribution personnelle de l'individu au bien-être de certaines personnes du réseau.

Le soutien émotionnel procure à son bénéficiaire la garantie qu'il peut confier, en toute sécurité, ses sentiments et ses préoccupations à quelqu'un, de qui il peut obtenir écoute, empathie et réconfort, et cela, particulièrement dans des périodes de stress. L'individu perçoit donc la disponibilité de personnes qui lui laissent savoir qu'elles se soucient de lui et de son bien-être émotionnel (Cutrona et Russell, 1987). Le soutien de ce type s'échange habituellement lors de relations significatives stables, comme c'est le cas avec un conjoint, un membre de la parenté ou un ami proche.

Le soutien instrumental comprend toutes les formes d'aide concrète ou tangible (soutien financier, aide à la réalisation de tâches, etc.) visant à aider l'individu qui les reçoit à faire face aux problèmes ou difficultés éprouvés. Provenant habituellement des relations de voisinage et de la parenté (Caron, 1996), ce type de soutien social procure à l'individu le sentiment de pouvoir compter, en cas d'urgence, sur des personnes prêtes à l'aider concrètement.

Le soutien à l'intégration sociale se traduit par des comportements dont l'objectif est de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance envers le groupe. Ce type de soutien incite explicitement l'individu à trouver sa place au sein du réseau social, en l'invitant par exemple à participer à des activités sociales et récréatives avec ses membres. Selon Weiss (1974), l'intégration sociale se produit graduellement à travers des interactions positives, au cours desquelles l'individu découvre qu'il partage, avec des membres du réseau, des préoccupations, des expériences et des objectifs communs. L'échange ainsi établi leur permet de dégager une vision commune des situations et d'en dégager des repères normatifs essentiels à la cohésion du groupe. Selon Caron (1996), ce type de soutien se manifesterait surtout entre collègues de travail et entre amis.

Le soutien à autrui réfère aux occasions qu'un réseau social offre à ses membres de se sentir utiles et nécessaires en contribuant au bien-être de certaines personnes du réseau (Caron, 1996; Weiss, 1974). L'individu n'est donc pas, cette fois-ci, considéré comme un bénéficiaire ou un récepteur d'aide, mais plutôt comme un pourvoyeur de soutien social. Selon Cutrona et Russell (1987), le soutien à autrui peut être considéré comme une ressource du réseau dans la mesure où il répond au besoin de l'individu de savoir que d'autres se fient sur lui pour leur bien-être. L'actualisation de ce besoin bénéficie donc autant aux membres du réseau qu'à l'individu lui-même, car elle permet à ce dernier d'accroître son estime de soi (Caron, 1996) et son sentiment d'efficacité personnelle à assumer certains rôles auprès d'autrui (Cutrona et Russell,

1990). Le soutien à autrui se dispenserait le plus souvent, selon Weiss (1974), auprès des conjoints et des enfants de l'individu.

2.1.6 Les effets du soutien social sur l'ajustement

Reconnu comme un facteur essentiel à l'adaptation humaine (Caron, 1996), le soutien social suscite néanmoins un débat théorique, voire même une controverse, lorsqu'il est question d'expliquer ses effets. La recension réalisée par Lakey et Cohen (2000) permet en effet de constater qu'il existe une variété d'explications et de perspectives théoriques issues de disciplines différentes. Bien qu'intéressantes, nous décrivons toutefois, aux fins de la présente étude, les deux modèles les plus fréquemment utilisés par les chercheurs pour rendre compte des effets du soutien social sur l'adaptation ou plus globalement sur le bien-être (Caron et Guay, 2005; Cohen, Gottlieb et Underwood, 2000; Cohen et Wills, 1985). Le premier modèle (le modèle des effets directs) suppose l'existence de relations directes entre le soutien social et le bien-être. Le second (le modèle des effets modérateurs) met plutôt de l'avant la présence d'un effet indirect du soutien social entre les événements difficiles vécus par l'individu et leurs impacts sur son bien-être.

Le modèle des effets directs

Selon les tenants du modèle des effets directs, le soutien social possède une valeur intrinsèque qui en ferait un facteur essentiel à l'adaptation et au bien-être (Cobb, 1976; Cohen, Gottlieb et Underwood, 2000; Cutrona et Russell, 1987). De fait, ce modèle considère que les ressources sociales ont en tout temps un effet positif sur l'individu, qu'il soit ou non exposé à des situations de vie difficiles ou stressantes (Caron, 1996; Caron et Guay, 2005; Provost, 1995). D'après Cohen et Wills (1985), les effets directs et constants du soutien social sur le bien-être seraient tout simplement le résultat des affects agréables et des sentiments de stabilité et de valeur

aux yeux d'autrui que le soutien social rend possible chez l'individu. Ces effets répondraient en définitive à des besoins fondamentaux chez l'être humain, tels que la sécurité, le contact social, l'appréciation sociale, l'appartenance à un groupe et l'affection, lesquels entreraient directement en jeu dans l'obtention et le maintien de l'équilibre et du bien-être (House, 1981).

Ainsi, les expériences agréables et les relations sociales stables offertes par le réseau personnel de soutien contribueraient à générer chez l'individu des états psychologiques positifs, notamment un sens de la stabilité du quotidien, dont le bien-être et l'équilibre seraient en tout temps tributaires (Cohen et Wills, 1985; Goldsmith, 2004; Parks, 2007). En permettant la reconnaissance de la valeur de l'individu au sein du réseau, ce type d'expériences et de relations soutenantes contribuerait également à rehausser son estime de soi (Lahey et Cassady, 1990) et sa confiance en soi (Rees et Freeman, 2007).

Des recherches évoquées par Morgan (2002) ont en effet montré que les personnes qui perçoivent davantage de soutien social manifestent des attitudes d'autoaffirmation de soi, caractérisées notamment par la confiance dans ses habiletés interpersonnelles, un sentiment d'efficacité personnelle accru, de plus faibles niveaux d'anxiété, une image de soi plus positive et une perception avantageuse de ses interactions avec autrui. Qui plus est, le soutien social provenant d'interactions avec des personnes significatives produit chez l'individu un sentiment d'acceptation qui l'amène à évaluer les situations et les événements avec plus de confiance dans sa capacité à y faire face, de même qu'une plus grande flexibilité à s'ajuster avec succès à son environnement (Sarason et al., 1990). De tels états psychologiques positifs favoriseraient, selon Cohen et Syme (1985), l'adoption de comportements propices au bien-être et à l'équilibre, de même qu'au désir de prendre soin de soi, facilitant ainsi son adaptation aux différentes situations rencontrées.

Le modèle des effets modérateurs

Ce deuxième modèle met de l'avant l'hypothèse selon laquelle les effets bénéfiques du soutien social surviennent uniquement lorsque l'individu est exposé à des situations difficiles ou stressantes (Caron et Guay, 2005; Cohen, Gottlieb et Underwood, 2000). Le soutien social agirait alors comme un « amortisseur » entre l'évènement difficile et les réactions physiques ou psychologiques qui peuvent potentiellement découler du stress ressenti par l'individu (House, 1981). En d'autres termes, le modèle des effets modérateurs suggère que le soutien social est un « bouclier » entre l'individu et les situations difficiles (Cobb, 1976; Cohen et Wills, 1985) et qu'il joue un rôle de premier plan dans l'amélioration des capacités adaptatives de l'individu à gérer son stress et à surmonter ses difficultés (House, 1981).

Le soutien social exercerait un effet tampon de trois façons différentes (Caron et Guay, 2005; Cohen et Wills, 1985). Premièrement, il influencerait positivement les perceptions de l'individu à propos de son environnement social. Il agirait notamment sur sa croyance que les autres sont capables et désireux de lui fournir les ressources nécessaires pour l'aider, de même que sur la perception de sa capacité à faire face aux conséquences des événements difficiles ou stressants. Deuxièmement, le soutien social aurait un effet bénéfique sur la réponse émotionnelle liée à l'évènement difficile ou stressant et sur l'évaluation des conséquences de cette réponse. Il atténuerait l'impact du stress ressenti en offrant à l'individu des solutions à ses problèmes, en diminuant l'importance perçue de l'évènement difficile, en facilitant l'adoption de cognitions rationnelles et en prévenant ou réduisant les réponses comportementales inadaptées. Troisièmement, le soutien social agirait directement au niveau des processus physiologiques (Cohen et Wills, 1985), ce qui rendrait l'individu moins réactif aux situations difficiles ou stressantes. Enfin, des approches plus récentes soulignent que le soutien social augmenterait le sentiment de contrôle personnel sur les circonstances

et les événements, ce qui contribuerait à diminuer le stress et à rétablir l'équilibre et le bien-être de l'individu (Parks, 2007; Spitzer, Bar-Tal et Golander, 1995).

Comme le soulignent Caron et Guay (2005), le débat théorique entourant les effets directs ou modérateurs du soutien social demeure non résolu à ce jour. La raison en est, ajoutent-ils, que les deux modèles semblent se compléter. Comment imaginer en effet qu'un individu puisse se développer sans la présence de personnes significatives soucieuses de son bien-être? En période de difficultés ou de stress, il est également évident que l'aide du réseau social peut s'avérer déterminante pour le maintien ou le rétablissement de l'équilibre. Dans le cadre de la présente recherche et notamment aux fins de la discussion ultérieure des résultats, nous croyons donc opportun de tenir compte des deux modèles évoqués précédemment.

2.2 L'ajustement universitaire

2.2.1 Une définition

S'il est un concept apparemment nouveau, c'est bien celui-là, à fortiori dans le contexte des rares travaux portant sur l'entrée des étudiants à l'université. En fait, le concept d'*ajustement universitaire* est une adaptation pour l'université québécoise de son équivalent américain systématisé à l'origine par Baker et Siryk (1989) sous le vocable de *college ajustment*. C'est cependant à Larose, Soucy, Bernier et Roy (1997) que l'on doit, pour la francophonie et le seul niveau collégial québécois, la traduction du concept initial par l'expression *ajustement collégial*⁵.

⁵ Au demeurant, bien que nous eussions pu opter pour le concept plus commun qu'est l'*adaptation*, le choix du terme *ajustement* dans la recherche actuelle traduit un souci de cohérence avec les travaux évoqués précédemment.

Si le concept est relativement nouveau, aucun des auteurs précédents, pas plus que d'autres qui l'ont également utilisé, n'en offrent de définition claire et univoque. Il semble que les chercheurs choisissent de définir le concept d'ajustement par le seul truchement des dimensions qui le composent, ce qui ne permet pas de cerner la signification du concept en lui-même.

On sait néanmoins, avec Baker et Siryk (1989) que le concept d'ajustement universitaire trouve ses racines dans le postulat selon lequel l'expérience universitaire présente de multiples facettes (scolaire, sociale, etc.) comportant des exigences spécifiques qui varient, tout au long de la scolarité, par leur nature et leur intensité. Ainsi, s'il veut pouvoir répondre adéquatement aux nombreuses exigences de l'université, l'étudiant doit être en mesure d'adapter, moduler, réguler, en somme *ajuster* ses comportements, ses perceptions et ses attitudes en conséquence. L'efficacité des ajustements ainsi réalisés par l'étudiant peut toutefois varier selon les caractéristiques personnelles de ce dernier et les conditions de l'environnement scolaire.

Dans la présente étude et conformément aux travaux de Baker et Siryk (1989), l'ajustement universitaire est défini comme étant *un processus dynamique par lequel un étudiant répond avec succès à la variété des exigences inhérentes aux multiples facettes de l'expérience universitaire*. On dira donc d'un étudiant de première année qu'il s'ajuste adéquatement à l'université s'il démontre une aisance à composer avec les multiples facettes du rôle, voire du métier, d'étudiant (Coulon, 2005), aisance que plusieurs indicateurs permettent d'inférer (Baker et Siryk, 1989). C'est le cas, par exemple, du degré de satisfaction à faire ses études dans une université donnée, ou encore du sentiment d'avoir du contrôle sur sa vie universitaire et en particulier sur le stress qu'elle génère.

Rien de surprenant donc à ce que le concept soit défini par plusieurs dimensions spécifiques et interreliées (Baker et Siryk, 1989; Larose et al., 1997), à l'image même du caractère multidimensionnel de l'expérience universitaire. La prochaine section s'attarde à décrire chacune des quatre dimensions concernées, à savoir l'ajustement scolaire, l'ajustement social, l'ajustement personnel et émotif et l'attachement à l'institution.

2.2.2 Les dimensions de l'ajustement universitaire

L'ajustement scolaire s'infère à partir des attitudes et des comportements de l'étudiant au regard des exigences scolaires propres au contexte universitaire. Plus précisément, l'étudiant doit répondre aux attentes d'ordre académique exprimées par trois acteurs d'importance: ses professeurs et chargés de cours bien sûr, mais aussi son programme d'études et l'institution elle-même.

Par exemple, en réponse aux pressions bien légitimes des professeurs, l'étudiant investira des efforts plus ou moins importants par rapport au travail demandé. Au regard des exigences académiques de son programme, on notera, entre autres choses, chez ce même étudiant, un niveau de satisfaction variable vis-à-vis de ses cours. Enfin, l'adaptation aux pressions de l'université en tant qu'institution de formation se manifestera, en particulier, par l'intention d'obtenir un diplôme. Il convient aussi de souligner, avec Larose et al. (1997), que l'ajustement scolaire s'infère également par le degré de facilité avec lequel un nouvel étudiant s'adapte aux changements d'ordre scolaire dont s'accompagne le passage d'un contexte scolaire à l'autre, en l'occurrence ici du collégial à l'université.

L'ajustement social s'évalue, pour sa part, à partir des perceptions de l'étudiant quant à son engagement dans les activités dites parascolaires de l'université et quant à la qualité de ses relations avec ses pairs, ses professeurs et ses colocataires, s'il y a

lieu. Ce type d'ajustement se révèle aussi à travers les perceptions de l'étudiant quant à l'ennui pouvant découler de la séparation d'avec son milieu familial et son réseau social antérieur à l'université, comme son réseau d'amis du collégial par exemple.

L'ajustement personnel et émotif renvoie, quant à lui, aux états psychologiques et physiques que l'étudiant connaît éventuellement au moment de son intégration à l'université. Des sentiments courants tels que la détresse et l'anxiété, par exemple, tout comme des problèmes somatiques de tout ordre, peuvent témoigner des difficultés de l'étudiant à s'adapter aux nombreux défis de l'expérience universitaire, en particulier durant la première année.

Enfin, **l'attachement à l'institution** fait référence aux sentiments généraux de l'étudiant à l'égard de la formation universitaire comme telle et à ses sentiments plus précis par rapport à l'institution choisie. Dans le premier cas, il exprimera sa satisfaction de suivre des études universitaires, alors que dans le deuxième cas, il se dira sûr d'avoir choisi la bonne université. De surcroît, le niveau d'attachement à l'institution d'un étudiant permet d'inférer le degré d'adéquation entre les besoins éducatifs et sociaux de ce dernier et la capacité de l'environnement universitaire à y répondre. Cet aspect de l'attachement institutionnel apparaît d'autant plus important qu'il est reconnu par plusieurs spécialistes comme un des principaux déterminants de la persévérance scolaire (Pascarella et Terenzini, 1991; Tinto, 1993).

2.3 La persévérance en première année à l'université

2.3.1 Une définition

La clarification des concepts de persévérance et de décrochage à l'université (aussi appelé abandon des études) est étroitement liée, selon Chenard (2005) et Delaloye

(1997), à la question suivante : qu'est-ce que l'étudiant poursuit ou, au contraire, quitte réellement? En d'autres termes, on ne saurait définir le décrochage et, par ricochet, la persévérance aux études postsecondaires sans tenir compte de l'objet du désistement, à savoir l'établissement (une université en particulier), le système ou réseau d'enseignement comme tel (les études universitaires) ou le programme d'études initialement choisi.

Si, dans la littérature, on parle parfois sans nuances d'abandon des études, les amalgames sont à proscrire, car l'évidence nous montre que le départ d'une université donnée ne mène pas nécessairement à l'abandon définitif de tout projet de formation universitaire (Chenard, 2005; Hagedorn, 2005). L'étudiant choisit peut-être de changer d'établissement ou de programme pour des raisons personnelles, ou encore de prendre une pause de quelques sessions, voire de quelques années. Dans certains cas, il peut même considérer avoir atteint ses propres objectifs de formation sans qu'une sanction et un diplôme ne lui paraissent nécessaires.

C'est donc dire qu'il n'y a pas un seul type de décrochage mais bien plusieurs, un état de fait qui, du point de vue de l'opérationnalisation du concept, constitue un véritable casse-tête (Mortenson, 2005). En effet, compte tenu de l'hétérogénéité du réseau universitaire québécois, il n'est pas encore possible de vérifier si un étudiant qui quitte un établissement sans diplôme poursuit ou non ses études dans un autre établissement d'enseignement. Qui plus est, à toutes fins utiles, pour repérer les abandons dits définitifs, il faudrait pouvoir observer de façon longitudinale le cheminement de l'étudiant sur plusieurs années, parfois au-delà même de la durée habituelle d'un baccalauréat, ce qui comporte des limites pratiques évidentes.

Pour toutes ces raisons, l'usage même de l'expression *abandon des études* est remis en question par plusieurs chercheurs, car il porte, selon Delaloye (1997), à des interprétations abusives. Au Québec par exemple, Pageau et Bujold (2000) observent

que la plupart des études parlent généralement d'abandon et de décrochage, alors qu'il s'agit en réalité de désistements par rapport à une université en particulier, aussi appelés, par ces mêmes auteurs, des *départs institutionnels*. Aussi, d'après Chenard (2005), il faudrait plutôt parler d'interruption des études, au sens de rupture volontaire ou involontaire, définitive ou pas, dans la trajectoire de formation universitaire.

La présente recherche n'échappe pas aux limites et défis que pose l'étude du décrochage et de la persévérance à l'université. Toutefois, comme la thèse porte spécifiquement sur la problématique de la persévérance, la persévérance en première année de baccalauréat y est définie comme étant *l'engagement manifeste d'un étudiant à poursuivre des études dans l'université à laquelle il est inscrit, et cela durant toute la durée de sa première année de scolarité*.

2.4 Les modèles explicatifs de la persévérance à l'université : un regard critique

Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, différents modèles explicatifs de la persévérance aux études postsecondaires se sont succédé, avec, dans certains cas, des périodes plus ou moins longues de chevauchement. Ainsi, d'une perspective centrée dans les années 1950 sur la seule responsabilité de l'étudiant, puis au contraire sur le rôle prépondérant de facteurs contextuels, les chercheurs optent désormais et de façon presque unanime pour un angle d'analyse de plus en plus complexe et systémique (Andres et Carpenter, 1997). La présente section vise précisément à décrire chacune de ces approches, à en signaler les principales limites et à mettre en évidence la perspective théorique retenue aux fins de notre étude. Par la suite, nous décrivons les théories qui inspirent directement nos travaux, pour finalement présenter le modèle

théorique existant qui nous semble justifier le mieux l'étude des relations entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance.

2.4.1 Les approches relatives à l'étude de la persévérance aux études postsecondaires et la perspective retenue

Trois grandes approches théoriques ont servi de cadres d'analyse pour l'étude de la persévérance aux études postsecondaires (Braxton, 2000; Braxton et Hirschy, 2005; Tinto, 1993). En raison de leurs conceptions contrastées du phénomène, la figure 1 situe chacune de ces approches sur un continuum comportant, à l'un de ses pôles, les théories psychologiques centrées sur les caractéristiques de l'étudiant, au pôle opposé, les théories environnementales (sociales, économiques et organisationnelles) axées sur le rôle du contexte, et entre les deux, les théories socio-interactionnelles.

THÉORIES PSYCHOLOGIQUES	THÉORIES SOCIO-INTERACTIONNELLES	THÉORIES ENVIRONNEMENTALES (sociales, économiques, organisationnelles)
ÉTUDIANT		CONTEXTE

Figure 1. Approches théoriques relatives à l'étude de la persévérance aux études postsecondaires.

La première approche explicative regroupe, à la même enseigne, les **théories psychologiques**. Ces dernières considèrent que la persévérance aux études postsecondaire dépend essentiellement des caractéristiques psychologiques de l'étudiant, telles que, par exemple, sa motivation aux études et la valeur accordée à sa propre réussite (Boshier, 1973; Ethington, 1990), ses capacités intellectuelles à répondre aux exigences académiques de l'université (Marks, 1967) et ses traits de personnalité sous l'angle notamment de la maturité et des attitudes envers l'autorité

(Waterman et Waterman, 1972). Bien qu'elles aient été supplantées au fil du temps par les modèles issus de la perspective interactionnelle de la persévérance aux études (nous y reviendrons plus loin), les théories psychologiques sont néanmoins réapparues au début des années 2000 sous l'impulsion des travaux théoriques de Bean et Eaton (2000, 2001).

Ces derniers proposent un modèle heuristique de la persévérance qui décrit les processus psychologiques par lesquels un étudiant s'intègre avec succès à l'université et y persévère. Selon ces mêmes chercheurs, la plupart des liens mis en évidence par les théories socio-interactionnelles entre certaines variables contextuelles et l'intégration des étudiants, peuvent être expliquées par les quatre théories psychologiques suivantes : 1- la théorie de l'efficacité personnelle (Bandura, 1997); 2- la théorie de l'attribution (Weiner, 1986); 3- la théorie du *coping* (Lazarus, Averill et Opton, 1974); et 4- la théorie de Fishbein et Ajzen (1975) liant croyances, attitudes, intentions et comportements. Ainsi, pour être socialement et académiquement bien intégré à l'université, l'étudiant doit non seulement posséder certaines caractéristiques, il doit aussi mettre en branle des processus psychologiques complexes. D'après les théories de l'efficacité personnelle et de l'attribution, il doit croire qu'il peut réussir à s'ajuster à son nouvel environnement et qu'il en est le seul véritable responsable. Il doit, selon la théorie du *coping*, développer des habiletés adaptatives pour faire face aux situations stressantes et être motivé à relever des défis d'ordres social et académique. Enfin, à la lumière de la théorie de Fishbein et Ajzen (1975), les attitudes positives qu'il entretient envers l'institution à laquelle il se sent appartenir forgent et renforcent son intention d'y réussir, ce qui le prédispose à persévérer jusqu'au diplôme.

Bien que le modèle de Bean et Eaton (2000, 2001) ait été qualifié de psychologique (d'où son nom : *A psychological model of college student retention*), il nous semble s'inscrire davantage dans une perspective socio-interactionnelle de la persévérance,

qu'il enrichit de façon pertinente par l'ajout de facteurs explicatifs de nature psychologique. En effet, le modèle vise à expliquer par quels mécanismes psychologiques les interactions entre l'étudiant et son environnement (les membres de l'université, par exemple) facilitent son intégration académique et sociale et comment cette dernière favorise la persévérance. De plus, conformément à l'approche socio-interactionnelle, la persévérance aux études y est décrite comme le résultat de facteurs individuels et sociaux qui interagissent de façon complexe. Néanmoins, afin de respecter sa classification initiale par ses auteurs eux-mêmes, le modèle de Bean et Eaton (2000, 2001) est ici répertorié parmi les théories psychologiques.

Les limites des théories psychologiques sont évidentes, selon Tinto (1993) et cela, pour deux raisons principales. Premièrement, en mettant essentiellement l'accent sur les habiletés et dispositions individuelles de l'étudiant, on laisse entendre qu'il existe un profil psychologique typique du décrocheur, ce qui n'a jamais été démontré. Deuxièmement, les modèles psychologiques sous-estiment l'impact du contexte social et institutionnel sur les comportements de l'étudiant. L'étudiant, de ce point de vue, est jugé seul responsable de son désistement, causé par son incapacité personnelle à répondre aux exigences de l'université. De fait, les caractéristiques sociologiques des étudiants, leurs conditions de poursuite des études ou les attributs de l'établissement, entre autres facteurs, n'y sont pas pris en compte, alors qu'on en connaît aujourd'hui l'incidence (Tinto, 2005).

Les théories de la seconde catégorie, soit les **théories environnementales**, ont pour point de mire l'influence, voire les pressions, exercées par les caractéristiques de l'environnement sur les comportements de l'étudiant. S'y reconnaissent trois types de théories: **sociologiques, économiques et organisationnelles**. Les **théories sociologiques**, proposent des grilles d'analyse de la persévérance issues principalement de la théorie de la reproduction sociale du sociologue français Bourdieu (1973), approfondie pour le contexte des études postsecondaires par

McDonough (1997) et plus récemment par Berger (2000). Ainsi, selon Bourdieu, la persévérance des étudiants serait le reflet d'un processus ambiant plus large par lequel la stratification et les inégalités sociales se perpétueraient, à la faveur souvent des plus nantis. Animés par cette perspective, les chercheurs se penchent notamment sur l'influence de l'origine sociale sur la persévérance à l'université, en particulier son rôle dans le processus de socialisation des étudiants au sein de l'université (Sales, Drolet, Bonneau, Simard et Kuzminski, 1996). Sous cet angle, l'approche sociologique conçoit la persévérance comme le résultat de la compatibilité, ou congruence, entre l'héritage socio-culturel initial de l'étudiant et la culture universitaire, ses règles et ses habitus. En dépit de leur indéniable pertinence (Berger, 2000), les théories sociales sont jugées trop générales par Tinto (1993); elles ne peuvent en effet fournir à elles seules un cadre d'analyse satisfaisant pour l'étude de la persévérance en tant que phénomène complexe. Qui plus est, l'opérationnalisation des construits théoriques qui les sous-tendent pose encore problème, ce qui freine le développement d'instruments de mesure valides, actuellement inexistantes ou marginaux (Berger, 2000).

Les **théories économiques** situent, pour leur part, les facteurs économiques, et plus précisément les ressources financières de l'étudiant, comme des variables explicatives directes de la persévérance. Elles examinent en particulier comment les besoins financiers des étudiants et le soutien pécuniaire dont ils disposent influencent l'accès et la persévérance aux études (St. John, Cabrera, Nora et Asker, 2000). Même si l'importance des facteurs économiques ne fait pas de doute, leur poids dans la balance de la persévérance n'en est pas moins à nuancer. À preuve, selon Tinto (1993), les considérations d'ordre économique favoriseraient davantage le passage du collégial à l'université que la persévérance à l'intérieur de l'institution elle-même. De plus, parce que les ressources et l'aide financière ne sont pas les seules raisons pour lesquelles un étudiant, même en difficulté, persévère (St. John et al. 2000), les chercheurs ont élaboré au fil du temps des modèles théoriques plus complets visant à

expliquer comment ces facteurs interagissent avec d'autres variables qui, à leur tour, influencent la persévérance (Andres et Carpenter, 1997; Cabrera et al., 1993).

À l'instar de la perspective environnementale dont elles se réclament, les **théories organisationnelles** de la persévérance prêtent également attention à l'influence du contexte sur les comportements et décisions des étudiants. En l'occurrence, les tenants de ce type de théories considèrent que les caractéristiques mêmes de l'établissement sont des facteurs centraux dans l'explication de la persévérance (Berger et Braxton, 1998; Berger, 2000). Certains attributs organisationnels affecteraient ou, au contraire, favoriseraient grandement la satisfaction et la socialisation des étudiants, qui en retour influenceraient les comportements et les décisions de ces derniers en ce qui a trait à la poursuite de leurs études. Parmi les attributs concernés, on pointera notamment la taille de l'université, le ratio étudiants/professeurs, les méthodes pédagogiques utilisées, jusqu'au modèle de gestion en vigueur dans l'institution (Berger et Braxton, 1998; Berger, 2000). Éclairantes à plus d'un titre, ces théories n'en présentent pas moins certaines limites. Par exemple, selon Tinto (1993), elles ne permettent pas d'expliquer de façon complète et satisfaisante pourquoi, dans une même université, certains étudiants persévèrent dans leurs études, alors que d'autres les interrompent.

Enfin, plus récente que les perspectives précédentes, l'approche théorique **socio-interactionnelle** de la persévérance à l'université accorde une place importante aux interactions souvent complexes entre l'expérience individuelle de l'étudiant (incluant ses caractéristiques personnelles) et l'environnement universitaire. Sous l'impulsion notamment des modèles de Spady (1970), Rootman (1972), Pascarella (1980), Bean (1983), Bean et Metzner (1985) et Tinto (1993), la lecture du cheminement étudiant s'est enrichie d'une perspective résolument écologique, globale et multidimensionnelle, aujourd'hui considérée par la plupart des chercheurs comme la

seule valide pour saisir de façon satisfaisante la dynamique des différents enjeux en présence.

La présente recherche n'échappe pas à la tendance. En effet, parmi les perspectives décrites précédemment, l'approche socio-interactionnelle apparaît d'emblée la plus prometteuse pour examiner les liens entre le soutien social perçu par l'étudiant à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université, la qualité de son ajustement à sa première année de baccalauréat et sa persévérance aux études.

2.4.2 Les théories majeures de la persévérance à l'université selon l'approche socio-interactionnelle

Parmi les théories issues de l'approche socio-interactionnelle, deux modèles s'imposent comme des « incontournables » et cela, en raison de leur capacité à fournir un cadre global pour l'étude de la persévérance à l'université. Il s'agit du *Modèle longitudinal du départ institutionnel* de Tinto (1993) et du *Modèle de l'attrition étudiante* de Bean (1983). Ces deux modèles apparaissent d'autant plus fondamentaux qu'ils inspirent, encore aujourd'hui, la très grande majorité des rares propositions théoriques et des recherches empiriques à voir le jour.

Élaboré à partir des travaux de Spady (1970) basés sur la théorie du suicide du sociologue Durkheim (1897), le modèle de Tinto décrit la persévérance aux études postsecondaires comme étant le résultat d'une compatibilité, ou congruence, entre l'étudiant et l'établissement concerné, et cela, sur plusieurs plans. Ainsi, d'après la lecture sociologique de Tinto, les étudiants restent à l'université quand ils se sentent membres à part entière de la communauté universitaire (Tinto, 1993, 2000, 2005; Naretto, 1995) dont ils intègrent à la fois les dimensions sociale et scolaire. La décision de poursuivre ses études au sein de l'établissement dépend alors essentiellement de la qualité des expériences autant sociales que scolaires que

l'étudiant y réalise. Cette décision serait toutefois influencée, pour le meilleur ou pour le pire, par des facteurs multiples et à des moments différents du cheminement de l'étudiant. La figure 2 permet de visualiser le « parcours » à travers lequel l'étudiant chemine, de son entrée à l'université jusqu'à sa décision de poursuivre ou, au contraire, de quitter l'établissement.

Premièrement, explique Tinto (1993), tout étudiant possède un certain nombre de caractéristiques précédant son inscription, telles que des aptitudes individuelles, des antécédents familiaux et des acquis scolaires. L'ensemble de ces attributs influence à la fois ses objectifs initiaux lors de son inscription à l'université (par exemple la concrétisation de son propre projet éducatif et professionnel ou ses intentions de réussite) et ses engagements envers l'établissement choisi (par exemple, y demeurer pour y obtenir un diplôme).

A leur tour, les objectifs et les engagements de l'étudiant ne sont pas sans affecter l'aisance avec laquelle il effectue son entrée dans l'environnement complexe de l'université ou, plus précisément, dans les deux sous-systèmes, scolaire et social, qui le composent. En effet, dès son premier jour à l'université, l'étudiant vit de multiples expériences dites institutionnelles qui s'analysent, d'une part, à partir de ce que Tinto appelle l'*intégration scolaire formelle* de l'étudiant (sa performance scolaire) et *informelle* (ses relations avec le personnel de l'établissement) et, d'autre part, à partir de son *intégration sociale formelle* (ses activités parascolaires) et *informelle* (ses interactions avec ses pairs et ses amis). Loin d'être hermétiques l'une par rapport à l'autre, l'intégration sociale et l'intégration scolaire s'influencent, au contraire, mutuellement.

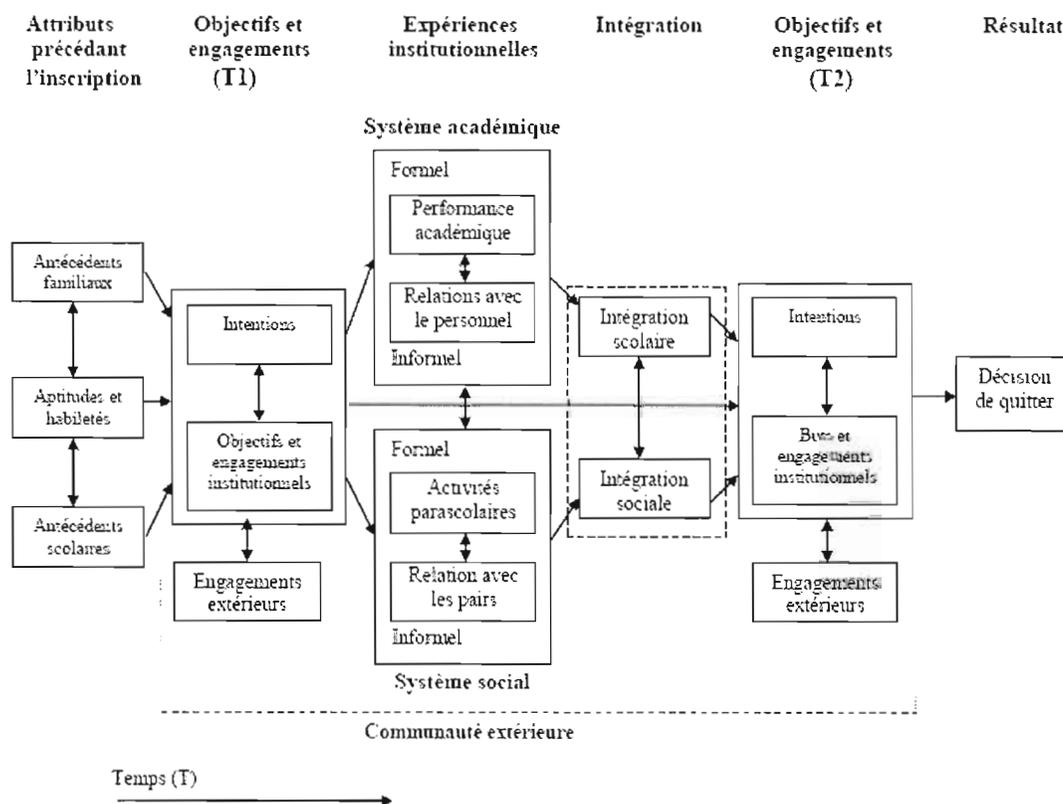


Figure 2. Modèle longitudinal du départ institutionnel (Tinto, 1987, 1993)

Après un certain temps, l'une et l'autre intégration joueront un rôle déterminant dans la révision que l'étudiant fera de ses intentions, objectifs et engagements initiaux vis-à-vis de l'établissement, lesquels seront également influencés par les engagements contractés par l'étudiant à l'extérieur de l'université, tels que, par exemple, un emploi. En fin de compte, cette réévaluation par l'étudiant de la concordance entre ses objectifs personnels et les expériences vécues au sein de l'université débouchera, selon le modèle de Tinto, sur la décision de poursuivre ou au contraire d'abandonner ses études.

Malgré son statut quasi paradigmatique dans l'étude de la persévérance au niveau postsecondaire (Chenard, 2005; Braxton, 2000; Braxton, Sullivan et Johnson, 1997), le *Modèle longitudinal du départ institutionnel* n'en a pas moins ses détracteurs, comme le rappelle Grayson (2003). Pour Eaton et Bean (1995) notamment, la lecture sociologique de Tinto et toutes les recherches qui s'en sont inspirées ont une faiblesse de taille: elles ne tiennent pas compte du rôle de facteurs extérieurs à l'université. Le *Modèle de l'attrition étudiante* proposé par Bean (1983) et Bean et Metzner (1985), marque, sur ce plan, une remise en question substantielle des travaux de Tinto, en mettant résolument en évidence des variables psychosociales jusqu'alors boudées, comme, par exemple, l'influence, hors du système universitaire, de personnes significatives issues de la famille ou du cercle d'amis.

En fait, le *Modèle de l'attrition étudiante* de Bean (1983) est directement inspiré des théories relatives au taux de roulement des ressources humaines dans les organisations, ainsi que des modèles psychologiques, dont notamment la théorie de Fishbein et Ajzen (1975), qui relie les attitudes, les intentions et les comportements d'un individu. Selon ces mêmes bases transposées dans le contexte universitaire, plus une organisation comme l'université favorise la participation des étudiants à ses activités, plus elle facilite la socialisation et la satisfaction générale de ces derniers. De telles conditions influenceraient, à leur tour, l'intention de demeurer aux études, elle-même fortement associée à la décision effective de persévérer ou de décrocher.

La singularité du modèle de Bean (1983) réside non seulement dans l'ajout de la notion d'intention, mais aussi, et surtout dans l'accent mis sur l'influence qu'exercent des facteurs extérieurs à l'établissement (aussi appelés *facteurs environnementaux*) sur les attitudes, les intentions et les décisions de l'étudiant à l'égard de son cheminement. C'est le cas notamment des encouragements de la famille et des amis, par exemple, et des heures consacrées à un emploi.

En conséquence, il n'est pas surprenant que les recherches empiriques portant respectivement sur les modèles de Tinto (1993) et de Bean (1987) divergent quant aux facteurs qui influencent le plus la persévérance aux études. Dans le premier cas, l'intégration scolaire, l'intégration sociale, l'engagement envers l'établissement et l'engagement à l'égard de ses propres objectifs exercent l'incidence la plus importante sur la persévérance. Dans le second cas, la décision de quitter ou de demeurer aux études est d'abord influencée par la volonté de poursuivre sa scolarité, par les attitudes de l'étudiant, par sa compatibilité avec l'établissement et par des facteurs externes à l'université, tels que l'approbation familiale, l'encouragement des amis, la situation financière et les possibilités de transfert dans un autre établissement.

En dépit de leurs différences, force est de constater que les modèles de Tinto (1993) et de Bean (1983) ont des affinités théoriques qui militent, selon Cabrera et al. (1993), Sandler (2000) et Grayson (2003), pour une synthèse de leurs points communs et de leurs forces respectives. Rappelons d'abord que les théories respectives de Tinto et de Bean présentent toutes deux la persévérance comme le résultat d'un ensemble complexe d'interactions sociales dans le temps. Les deux théories reconnaissent également le rôle des caractéristiques préuniversitaires de l'étudiant dans la façon dont son intégration à l'environnement universitaire s'effectue. De plus, les deux modèles supposent que la persévérance est influencée par la compatibilité entre l'étudiant et l'institution. Selon ces mêmes chercheurs, c'est toutefois sur le plan des facteurs organisationnels et de l'engagement envers l'institution que le degré de recoupement d'une théorie à l'autre est le plus important.

Dans le cadre de la présente recherche, il y aurait donc des avantages théoriques certains à combiner les modèles de Tinto (1993) et de Bean (1983) puisqu'il semble que les facteurs environnementaux mis en évidence par Bean influencent également la socialisation et les expériences de nature scolaire des étudiants qui, à leur tour, ont une incidence sur la décision de persévérer. De fait, l'intégration des deux modèles

produite par Cabrera et al. (1993) rendrait mieux compte, d'un point de vue théorique, des liens entre les variables que la présente recherche vise à étudier.

En effet, de prime abord, la synthèse des deux modèles présentée dans la section suivante semble pouvoir mieux justifier l'intention de la recherche, à savoir d'examiner les liens entre le soutien social provenant de sources internes et externes à l'établissement (correspondant, dans le modèle de Bean, à certains facteurs organisationnels et environnementaux), l'ajustement⁶ à l'université (correspondant, dans le modèle de Tinto, à l'intégration sociale, à l'intégration scolaire et aux intentions par rapport à l'université et par rapport au diplôme) et la persévérance.

2.4.3 Un modèle intégré de la persévérance à l'université

Tel que schématisé dans la figure 3 (page 56), le *Modèle intégré de la persévérance à l'université* proposé par Cabrera et al. (1993) ajoute au modèle de Tinto les encouragements de la famille et des amis, une forme de soutien social reconnu, ainsi que les attitudes à l'égard de sa situation financière, issus du modèle de Bean. Ainsi, tel qu'illustré, les tests empiriques menés par les chercheurs ont montré que l'effet total le plus important sur la poursuite des études provenait de la volonté de persévérer. Suivaient la moyenne pondérée cumulative, l'engagement envers l'établissement, l'encouragement de la famille et des amis, l'engagement à l'égard de ses propres objectifs éducatifs, l'intégration scolaire, les attitudes à l'égard des finances et l'intégration sociale. Le modèle intégré de Cabrera et al. (1993) suggère donc l'existence de relations indirectes et positives entre les encouragements de

⁶ Le lecteur s'étonnera ici sans doute, et avec raison que le terme *ajustement* ait été préféré à celui d'*intégration*, à l'évidence si proche. Ce serait toutefois oublier que ces deux concepts appartiennent, d'après Eaton et Bean (1995), à des disciplines et donc à des cadres d'analyse différents. Ainsi, d'après ces mêmes auteurs, le concept d'ajustement est un construit psychologique, alors que le concept d'intégration provient d'un cadre résolument sociologique, comme celui de Tinto. La présente recherche se réclamant moins d'un cadre sociologique que d'un cadre psychologique, le concept d'ajustement est donc privilégié.

personnes significatives et la persévérance, ces liens étant médiatisés par l'engagement de l'étudiant envers l'université et envers ses propres objectifs éducatifs et par l'intention de persévérer. Les encouragements de la famille et des amis exerceraient également une influence indirecte sur l'engagement de l'étudiant envers l'établissement, en facilitant d'abord son intégration sur les plans scolaire et social.

Le Modèle intégré de la persévérance à l'université fournit un cadre de référence global qui justifie en filigrane la mise en relation des variables à l'étude (soit le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année). En filigrane, car les concepts de soutien social et d'ajustement universitaire n'y sont pas explicitement nommés comme tels par ses auteurs. Pourtant, Tinto (1993) évoque clairement l'opportunité d'envisager le rôle des communautés présentes au sein de l'université sous l'angle du concept de soutien social. S'appuyant notamment sur la théorie du soutien social de House (1981) et ses bénéfices adaptatifs, Tinto laisse clairement entendre que la présence de relations soutenantes avec la faculté, les pairs ou toute autre personne significative aide les étudiants à mieux s'adapter aux demandes de l'université, ce qui en retour affecterait positivement leur réussite scolaire et leur persévérance. Selon ses propres termes, Tinto (1993) se dit même « intrigué positivement » par la capacité des travaux liant soutien social et persévérance de jeter un pont entre une perspective psychologique, voire psychosociale, de la réussite à l'université et la lecture sociologique qui est la sienne.

Curieusement, le concept de soutien social ne sera pas retenu par Tinto dans ses travaux ultérieurs. Le chercheur se justifie en prétextant que les tenants du soutien social tendent, selon lui, à mettre davantage l'accent sur le rôle du soutien au regard du développement de la personnalité et sur les impacts de cette dernière sur la persévérance, plutôt que de décrire les comportements des membres des communautés présentes à l'université et leurs influences sur la persévérance des

étudiants. La recension présentée dans le chapitre suivant est loin de lui donner raison.

En conséquence, la perspective interdisciplinaire de la présente recherche nous incite à prendre une certaine distance par rapport à l'analyse sociologique de Tinto et à proposer, à même le schéma présenté à la section suivante, une mise en relation des concepts de soutien social, d'ajustement universitaire et de persévérance en première année.

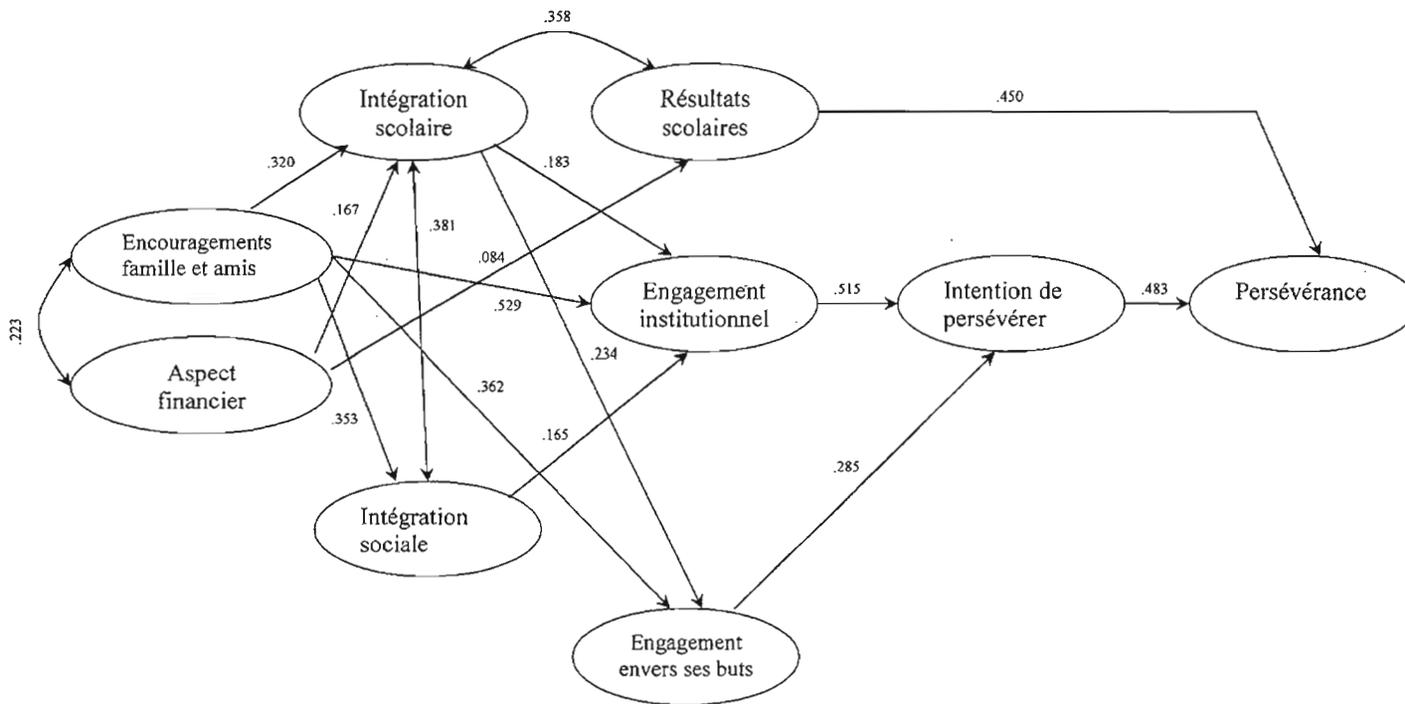
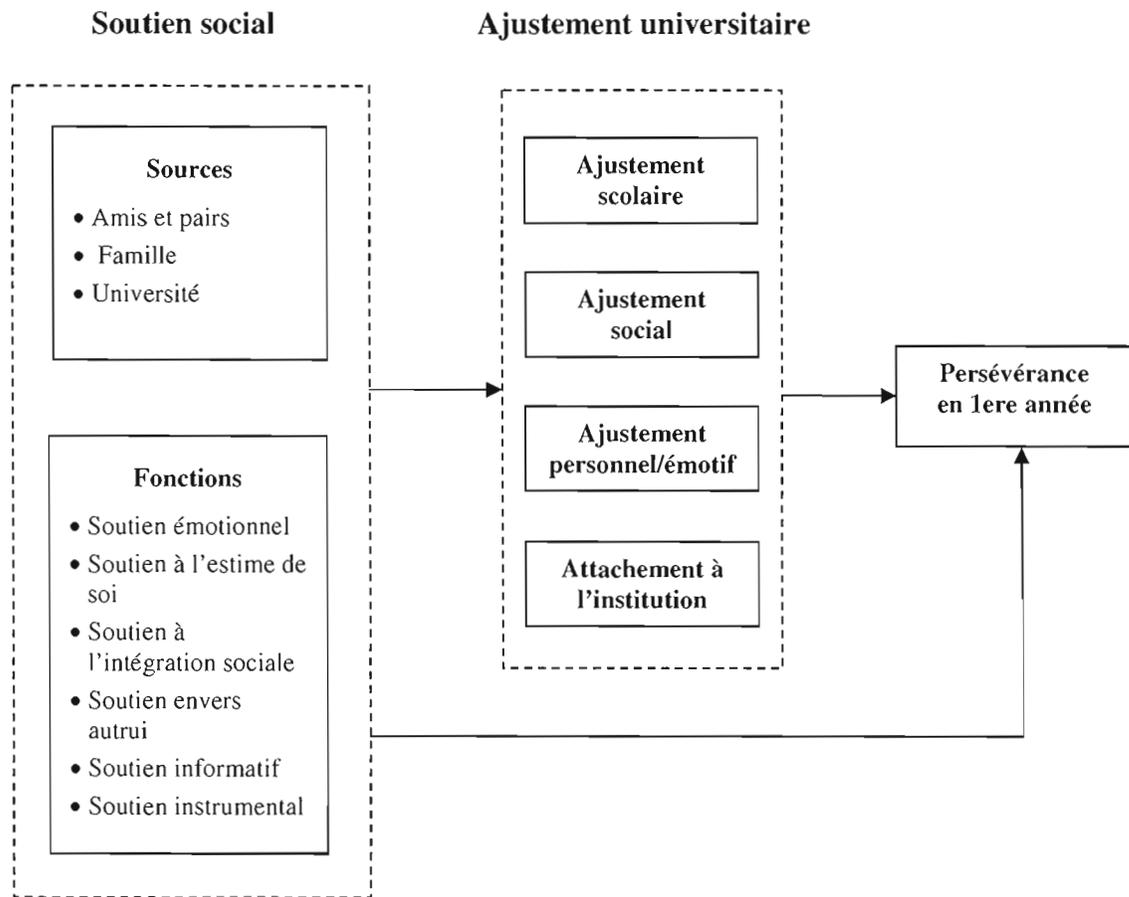


Figure 3 : Modèle intégré de la persévérance à l'université (Cabrera, Nora et Castaneda, 1993)

2.5 Le schéma des variables à l'étude

La recherche actuelle visant à examiner les relations entre le soutien social, l'ajustement à l'université et la persévérance en première année, nous ciblons, adaptons et enrichissons, à même le modèle intégré de Cabrera et al. (1993), les facteurs qui apparaissent structurellement compatibles avec les variables retenues. Ainsi, tel qu'illustré dans la figure 4, les encouragements de la famille et des amis ont été incorporés à la variable plus englobante du soutien social, qui comprend deux composantes, à savoir des sources de soutien social et des fonctions. Le schéma des variables à l'étude emprunte également au modèle de Cabrera et al. (1993) une transposition et un approfondissement de la notion d'intégration scolaire et sociale chère à Tinto (1993), que rend possible le concept multidimensionnel d'ajustement universitaire. Cependant, contrairement au modèle intégré, on remarquera que l'intention de persévérer n'y est pas identifiée comme une variable parce qu'elle constitue en soi une des manifestations de l'ajustement scolaire (Baker et Siryk, 1986, 1989).

Le schéma suivant illustre par conséquent le type de relations actuellement anticipées entre les variables à l'étude. Si l'on en croit les recherches empiriques qui relient, d'une part, le soutien social à la qualité de l'ajustement des étudiants à l'université (Aspinwall et Taylor, 1992; Hunsberger et al., 1996; Lamothe et al., 1995; Pratt et al., 2000; Tao et al., 2000) et, d'autre part, la qualité de l'ajustement à la persévérance (Tinto, 1993), il est permis de penser que le soutien social influence la persévérance des étudiants en favorisant tout d'abord leur ajustement à l'environnement universitaire.



Note : Les sources de soutien social sont examinées sous l'angle de leur disponibilité, de leur fréquence et de leur utilité perçues.

Figure 4. Schéma des variables à l'étude.

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS

L'intérêt des chercheurs pour les déterminants de la persévérance et plus globalement de la réussite aux études postsecondaires connaît depuis quelques années une croissance remarquable. De nombreux colloques et autres événements scientifiques se tiennent chaque année à travers le monde et des dizaines d'articles, de rapports et d'ouvrages sont publiés sur le sujet. La consultation des index spécialisés suffit en effet pour se convaincre de la vitalité grandissante d'un champ de recherche dont on constate toutefois qu'il se limite encore très majoritairement au contexte américain.

De plus, le nombre de documents portant précisément sur les relations qu'entretiennent entre eux le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance est assez limité, ce qui porte à croire que la prise en compte des facteurs non cognitifs dans l'analyse de la persévérance à l'université est relativement récente (Pascarella, 2006; Robbins et al. 2004). Néanmoins, le repérage informatisé suggère quelques articles axés sur l'influence du soutien social sur l'ajustement, tout comme sur la relation entre le soutien social et la persévérance aux études.

En clair, ce chapitre constitue un résumé critique des résultats des principales recherches ayant porté sur les liens entre le soutien social, l'ajustement aux études et la persévérance dans le contexte de la scolarité de premier cycle à l'université. Les retombées possibles de cette recension rejoignent une des missions spécifiques des initiatives institutionnelles orientées vers le soutien à la réussite des étudiants. Les services aux étudiants et les directeurs de département, par exemple, sauront éventuellement utiliser à bon escient les constats rapportés.

3.1 La méthodologie de la recension

La recension des écrits scientifiques a été réalisée selon une méthodologie inspirée de celle proposée par Jackson (1989). Cette méthodologie implique six étapes fondamentales : 1- le choix des questions qui motivent la recension ; 2- l'échantillonnage des études ; 3- l'identification des caractéristiques des études et de leurs résultats ; 4- l'analyse critique des résultats ; 5- l'interprétation des résultats et 6- le rapport de la recension.

Les interrogations qui motivent la présente recension ont été précisées précédemment. Pour les besoins de l'échantillonnage des études, la sélection des travaux porte majoritairement sur des recherches menées auprès d'étudiants de première année dans des institutions universitaires de tous horizons. La période de temps entre 1995 et 2007 a été privilégiée, ainsi que les banques de données que sont PsychINFO, Education Research Information Center (ERIC), Proquest, Dissertation Abstract International et Francis. A cette étape, plusieurs descripteurs ont été utilisés, dont les suivants: student persistence, success in college/university, persévérance, rétention, withdrawal, attrition, décrochage, abandon scolaire, social support, social relationships, soutien social, ajustement, ajustment, freshmen ajustment, adaptation et social/academic/psychological integration. Dans une base de données créée à cet effet, les caractéristiques suivantes de chacune des recherches identifiées ont ensuite été relevées, à savoir l'hypothèse ou la question de recherche, les définitions de l'ajustement, du soutien social et de la persévérance, la méthodologie, les résultats obtenus, les limites de l'étude et les recommandations concernant d'éventuelles suites pour la recherche.

Les sections qui suivent rendent finalement compte de l'analyse et de l'interprétation des résultats de la recension des écrits en fonction des quatre axes ou thématiques suivants : 1- le rôle du soutien social dans l'ajustement à l'université (11 études

retenues) ; 2- la relation entre l'ajustement à l'université et la persévérance (cinq études) ; 3- l'influence du soutien social sur la persévérance aux études (13 études) ; et 4- les relations entre le soutien social, l'ajustement et la persévérance à l'université (quatre études).

3.2 Le rôle du soutien social dans l'ajustement à l'université

Plusieurs études ont souligné la relation entre le soutien présent dans l'environnement immédiat des étudiants et la qualité de leur adaptation à l'université. Les résultats de ces recherches sont décrits et commentés dans la présente section.

Meehan et Negy (2003) ont mené une recherche visant à vérifier l'existence de relations entre le statut marital des étudiants, l'adaptation à l'université et la perception de soutien social reçu de la famille, des amis et de l'époux(se) et ce, auprès de 271 étudiants américains, dont 79 mariés et 192 non mariés (célibataires ou en couple). Selon les résultats obtenus à l'aide du *SACQ* ou *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker et Siryk, 1986), les étudiants mariés semblent éprouver plus de difficultés à s'ajuster aux exigences de l'université que les étudiants non mariés. Toutefois, les étudiants mariés qui disent recevoir plus de soutien social de la part de leur famille et de leurs amis s'ajustent mieux sur tous les plans mesurés par le *SACQ* (scolaire, social, personnel/émotif, lié à l'attachement à l'université) que leurs homologues disant en recevoir moins. De plus, contrairement aux anticipations des chercheurs, le soutien offert par l'époux ou l'épouse, étudiant(e) ou non, n'est pas associé significativement à un meilleur ajustement.

L'étude de Lamothe et al. (1995) a, pour sa part, évalué l'impact, sur l'ajustement à l'université, d'un groupe d'entraide entre pairs spécialement destinés à des étudiants de première année. L'objectif de l'intervention visait à favoriser durant six semaines

la création d'un nouveau réseau social autour de l'étudiant et le développement d'une perception accrue de soutien social à l'intérieur comme à l'extérieur du groupe de soutien. Une évaluation du soutien social à l'aide du *Social Provision Scale* (Cutrona et Russell, 1987) et de l'ajustement à la première année grâce au *SACQ* (Baker et Siryk, 1986) a été réalisée auprès des participants de trois groupes de soutien (27 étudiants au total) et aux participants d'un groupe de comparaison (28 étudiants). Les résultats de cette étude indiquent que, bien que les participants des groupes d'intervention se soient globalement mieux adaptés à leur première session d'université, c'est au plan académique que les gains se sont montrés les plus significatifs. Qui plus est, au terme de l'intervention, seules les filles de ce même groupe ont perçu davantage de soutien social.

Les conclusions des travaux de Lamothe et al. (1995) sont évidemment instructives au chapitre des retombées concrètes d'un groupe de soutien sur la qualité de l'adaptation des étudiants de première année. Toutefois, elles ne permettent d'identifier ni la provenance du soutien perçu (famille, amis ou autres) ni ses fonctions en tant que telles. Sur ce dernier plan, il est presque étonnant que le *Social Provisions Scale* ait uniquement servi à évaluer la perception globale de soutien social reçu, alors qu'il permet pourtant d'en repérer la nature. Néanmoins, la recherche de Lamothe a le mérite plus qu'appréciable d'être une des trop rares études à s'être tenue, sur ce thème, en contexte canadien-anglais, sans doute plus proche de celui qui nous occupe que le contexte culturel américain presque omniprésent dans la littérature.

Cinq ans plus tard, également au Canada anglais, Pratt et al. (2000) ont poussé plus loin l'étude de Lamothe et ses collègues (1995) en évaluant, à l'aide des mêmes questionnaires, les retombées sur l'ajustement universitaire d'une intervention s'échelonnant sur deux sessions et auprès d'un échantillon plus important (50 étudiants de première année pour le groupe expérimental et 46 pour le groupe

contrôle). Les conclusions de l'étude confirment celles de Lamothe et al. (1995) en ce qui a trait à l'influence positive du groupe de soutien sur l'ajustement des étudiants et en ce qui concerne également la différence entre les garçons et les filles. Ainsi, les filles du groupe expérimental ont dit recevoir davantage de soutien social que les garçons du même groupe et que les filles du groupe contrôle. Enfin, tout comme dans l'étude précédente, les mesures de soutien social ne permettent ni d'en identifier les sources, ni les fonctions, et ce en dépit de l'utilisation du *Social Provisions Scale* évoqué précédemment.

L'étude de Tao et al. (2000) s'est, quant à elle, penchée sur les caractéristiques du soutien social et ses changements, tels que perçus par 358 étudiants d'une université chinoise durant leur première année de scolarité. L'objectif de la recherche était également de vérifier la présence de relations entre le soutien social perçu, les stratégies utilisées par l'étudiant pour faire face aux situations de stress (aussi appelées des stratégies de *stress-coping*) et l'ajustement aux études. Deux instruments (*The Perceived Social Support Scale* et *Resources of Social Support Rating*) ont été utilisés pour mesurer respectivement les types de soutien social perçus et la quantité de support provenant des parents, de la fratrie, des pairs et des professeurs. L'ajustement était notamment mesuré par le *SACQ* (Baker et Siryk, 1986).

Les résultats de cette étude sont intéressants à plus d'un titre. D'abord, ils indiquent que le soutien social serait non seulement corrélé directement avec toutes les dimensions de l'ajustement universitaire (scolaire, social, personnel/émotif, liée à l'attachement à l'institution), mais qu'il le serait aussi indirectement par l'intermédiaire de ses liens avec l'utilisation de stratégies de *stress-coping* efficaces. Ensuite, la recherche montre clairement qu'entre la 3^e et la 15^e semaine de cours, la quantité de support provenant des parents et des pairs augmente, alors que celle des professeurs et de la fratrie diminue nettement. En l'occurrence, les pairs sont identifiés comme étant la source de soutien la plus positivement associée à

l'utilisation de stratégies de *stress-coping* efficaces et à la qualité de l'ajustement à l'université. Enfin, l'étude de Tao et ses collègues a le mérite de rappeler, à l'instar de Maton et al. (1996), l'importance de prendre en compte la dimension culturelle dans l'étude du soutien social et de ses retombées sur les étudiants.

A cette enseigne, le rôle modérateur de la dimension ethnique dans la relation entre le soutien social, le coping et l'adaptation à l'université avait suscité l'intérêt de Zea, Jarama et Bianchi (1995) dans une étude américaine menée auprès de 326 étudiants de quatre communautés ethniques différentes, dont des étudiants de race blanche. La mesure du soutien social consistait à demander aux étudiants d'énumérer le nombre de personnes de qui ils disaient recevoir l'une ou l'autre des 6 formes de support répertoriées. Ils devaient également indiquer sur une échelle de Likert leur niveau de satisfaction à l'égard du soutien perçu. Les conclusions de la recherche montrent que le soutien social et l'utilisation de stratégies de coping efficaces jouent un rôle important dans l'ajustement universitaire des étudiants représentés. Les filles, toutes ethnies confondues, montrent cependant plus de satisfaction que les garçons à l'égard du soutien social perçu. Bien que le *SACQ* (Baker et Siryk, 1986) ait été utilisé pour mesurer l'ajustement des étudiants, l'étude de Zea et ses collègues (1995) ne permet pas de repérer d'éventuelles différences au plan des dimensions de l'ajustement. En effet, seul le score global a été retenu en raison de la multicollinéarité constatée entre les différentes dimensions de l'ajustement.

L'influence du soutien social sur l'ajustement à l'université d'étudiants de communautés culturelles minoritaires est également au cœur des travaux de Ben-David et Leichtentritt (1999) menés auprès de 46 étudiants éthiopiens immigrants en Israël et de 46 étudiants israéliens dits « de souche ». L'étude visait plus précisément à examiner et à comparer le rôle de facteurs personnels (sens de cohérence et style de coping), familiaux (cohésion et adaptabilité de la famille) et sociaux (soutien social perçu), dans l'ajustement scolaire des deux groupes d'étudiants. La mesure du soutien

social a été réalisée à l'aide d'un questionnaire conçu par les chercheurs, alors que celle de l'ajustement scolaire provenait de trois instruments mesurant respectivement l'appréciation de sa propre compétence et de ses habiletés dans les études, la satisfaction et le bien-être en tant qu'étudiant et les notes obtenues durant la première année. Les résultats de la recherche révèlent que les immigrants éthiopiens et les Israéliens de souche diffèrent de façon significative quant à leur mode d'ajustement et, en particulier, quant aux facteurs qui influencent leur adaptation aux exigences académiques de l'université. En effet, de toutes les variables examinées, le soutien social est identifié comme étant la variable qui prédit le mieux l'ajustement académique des étudiants d'origine éthiopienne. En l'occurrence, il appert que le support de la famille, des pairs israéliens comme éthiopiens, de la faculté et des professeurs est un vecteur fondamental de l'ajustement scolaire des immigrants éthiopiens à l'université. Ce constat rejoint en cela de nombreux travaux menés notamment auprès de la communauté afro-américaine et immigrante dont les étudiants universitaires manifestent sensiblement les mêmes besoins au chapitre du soutien social (Allen, 1986; Davis, 1991; Ogbu, 1991). La recherche ne permet cependant pas de connaître l'incidence du soutien social sur d'autres dimensions de l'ajustement.

Dans la même veine, les Américains Schneider et Ward (2003) ont étudié l'influence du soutien social et de l'identification ethnique sur l'ajustement de 35 étudiants d'origine latino-américaine. Cinq sources de soutien social (famille, pairs latino-américains et non latino-américains, membres de la faculté, institution) ont été examinées à l'aide d'un questionnaire conçu par les chercheurs, alors que le *SACQ* (Baker et Siryk, 1986) a été utilisé pour mesurer l'ajustement sous ses différentes dimensions. La principale contribution de l'étude de Schneider et Ward (2003), au sein notamment des nombreuses recherches sur l'ajustement des étudiants latino-américains, est sans aucun doute d'avoir évalué l'importance relative de différentes sources de soutien sur l'adaptation des étudiants. Les chercheurs ont ainsi découvert

que le support familial est apparemment le seul type de soutien à prédire uniquement l'ajustement émotionnel, scolaire et global des étudiants interrogés, alors que chacune des autres sources de support est reliée significativement avec toutes les mesures d'ajustement. Combinées, les 5 sources de soutien comptent pour 51% de la variance dans l'attachement à l'institution et pour 18% à 39% de la variance des autres types d'ajustement.

En résumé, la documentation disponible indique que la qualité de l'adaptation des étudiants à l'université semble être liée à la présence de soutien dans leur environnement social. Certaines caractéristiques des étudiants influenceraient néanmoins de façon particulière cette relation. Ainsi, les étudiants mariés, les filles et les étudiants de communautés culturelles ou ethniques minoritaires seraient, selon les études recensées, particulièrement réceptifs au soutien social et à son influence sur leur adaptation à l'université. Par ailleurs, il semble également que certaines sources de support favorisent, plus que d'autres, l'ajustement des étudiants. Difficile pourtant de conclure sur ce plan, car les résultats sont plutôt divergents d'une recherche à une autre, sans doute à cause de la dimension culturelle de quatre des sept recherches répertoriées et de la mesure souvent partielle des sources de soutien. Enfin, les résultats des études laissent à penser que le soutien social affecterait positivement tous les types d'ajustement, certains plus que d'autres, selon le cas. Impossible là encore de conclure, car les études recensées n'ont pas toutes opérationnalisées le concept d'ajustement de la même façon, ni choisi d'en examiner toutes les facettes, et ce, malgré l'utilisation presque unanime du *SACQ*.

3.3 La relation entre l'ajustement à l'université et la persévérance

La qualité de l'adaptation des étudiants aux exigences de l'université et ses répercussions potentielles sur la persévérance aux études n'ont pas manqué de piquer

la curiosité de plusieurs chercheurs et praticiens en éducation comme en psychologie. La présente section fait donc le point sur les connaissances actuellement disponibles et leurs limites relativement à la relation entre l'ajustement à l'université et la persévérance aux études.

Gerdes et Mallinckrodt (1994) ont été parmi les premiers à examiner la relation entre la persévérance aux études d'étudiants universitaires et l'ajustement aux plans scolaire, social, personnel/émotif et de l'attachement à l'institution. Leur recherche visait à comparer 149 étudiants persévérants et 59 décrocheurs en fonction de la qualité de leur adaptation à l'université, telle que mesurée par le *SACQ*, tout en tenant compte du rôle éventuel du rendement académique. Les conclusions de la recherche indiquent que l'ajustement personnel/émotif et l'intégration dans le tissu social de l'université influencent au moins autant la persévérance aux études que les facteurs purement académiques. La décision de persévérer des étudiants présentant des difficultés d'ordre académique semble associée à des indicateurs d'ajustement différents, comparativement aux étudiants sans difficulté. Ainsi, les contacts informels avec les professeurs, la satisfaction vis-à-vis de la qualité des cours et la confiance en soi apparaissent déterminants pour la persévérance des étudiants sans difficulté scolaire. Quant à la rétention des étudiants en difficulté, elle semble plutôt liée à leur niveau de satisfaction envers les activités extrascolaires et à un bas niveau d'anxiété. Quoi qu'il en soit, la recherche de Gerdes et Mallinckrodt (1994) est apparemment unique en son genre, puisqu'elle est la seule, à notre connaissance, à examiner le rôle des quatre dimensions de l'ajustement universitaire sur la persévérance aux études.

Menée en Israël auprès de 162 étudiants provenant de deux communautés culturelles différentes (immigrants russes et israéliens de souche), l'étude de Sagy (2000) visait, de son côté, à comparer les décrocheurs et les persévérants en fonction de leur niveau

d'intégration sociale et scolaire⁷, mesuré à l'aide des questionnaires de Pascarella et Terenzini (1980) inspirés du modèle de Tinto. La moyenne cumulative des étudiants a également été retenue en tant qu'indicateur d'intégration scolaire, alors que la réinscription deux semestres après la première inscription a constitué la mesure de la persévérance. Les résultats de la recherche montrent que l'intégration scolaire différencie, plus que l'intégration sociale, les persévérants des décrocheurs des deux communautés, avec toutefois plus d'acuité au sein du groupe d'étudiants immigrants. C'est pourquoi la chercheuse invite ses collègues à tester, auprès d'autres populations et cultures, des modèles de la persévérance basés sur le concept d'intégration de Tinto. En effet, selon Allen et Nelson (1989), les raisons de décrocher d'un étudiant peuvent être très différentes selon la sous population à laquelle il appartient.

C'est sous le couvert des concepts d'*emotional health* et de *social health*, apparemment proches de certains aspects de l'ajustement personnel/émotif et de l'ajustement social, que Pritchard et Wilson (2003) ont examiné le rôle de l'adaptation des étudiants à l'université sur leur décision de poursuivre leurs études et sur la qualité de leurs résultats scolaires. Les conclusions de la recherche établissent des corrélations positives entre « la santé émotionnelle » et « la santé sociale » (traduction libre) des étudiants, la rétention mesurée par l'intention de se réinscrire à la session suivante et les résultats scolaires. Toutefois, au chapitre de la rétention, seule la « santé émotionnelle », et en particulier l'aptitude à faire face au stress, tend à jouer un rôle déterminant. Cette conclusion n'est évidemment pas sans contraster avec les travaux précédents qui associent la persévérance à la qualité de l'adaptation sociale. La raison s'en trouve peut-être dans les limites de la recherche au regard de la mesure de la « santé sociale » dont l'accent est uniquement mis sur les relations avec les pairs dans le cadre d'associations étudiantes.

⁷ Le lecteur se rappellera ici que le concept d'intégration (social et scolaire) est, à toutes fins utiles, équivalent au concept d'ajustement, le premier relevant d'un cadre d'analyse sociologique, le second d'un cadre psychologique (Eaton et Bean, 1995).

S'intéressant également aux répercussions de la qualité de l'ajustement sur la persévérance, Grayson (2003) a voulu vérifier, auprès de 1012 étudiants d'une université canadienne, si les étudiants qui s'ajustent avec facilité et très tôt durant leur scolarité universitaire obtiennent de meilleurs résultats scolaires au terme de leur première année, d'une part, et poursuivent leurs études jusqu'au diplôme, d'autre part. Les résultats de cette étude sont intéressants, car de l'avis même de son auteur, ils tranchent avec les recherches américaines rapportées. En effet, au chapitre des résultats scolaires, les analyses ne montrent aucune différence entre les étudiants ayant déclaré pas ou peu de difficulté à s'ajuster à l'université et ceux, au contraire, ayant éprouvé des difficultés sur ce plan. De la même façon, les étudiants les mieux adaptés en première année n'obtiennent pas davantage leur diplôme que leurs homologues en difficulté. Les caractéristiques propres aux étudiants canadiens expliquent, selon l'auteur, de tels résultats contrastés. Il nous apparaît toutefois qu'une des limites de la recherche pourrait également avoir influé sur ses conclusions. En effet, sous le motif qu'aucun instrument de mesure de l'ajustement n'était disponible, l'auteur s'en est tenu à une seule question globale par laquelle l'étudiant devait, sur une échelle de 1 à 5, préciser dans quelle mesure il estimait éprouver des difficultés à s'adapter à l'université. La recherche permet néanmoins d'identifier des différences instructives au chapitre de l'ajustement des étudiants selon le domaine d'études choisi. Les étudiants en sciences pures et appliquées, par exemple, disent s'ajuster plus difficilement que leurs collègues en art. L'auteur invite d'autres chercheurs à poursuivre ses travaux dans le contexte encore peu connu des universités canadiennes.

Menée à partir des dossiers informatisés de 12 549 étudiants de 1^{re} et 2^e année, la recherche de Wetzel, O'Toole et Peterson (1999) visait notamment à examiner, sur une période de 4 ans, la relation entre l'intégration sociale et scolaire des étudiants et leur décision de poursuivre ou d'abandonner leurs études. Avec pour cadre théorique celui de Tinto, les auteurs ont brossé le portrait de l'intégration scolaire des étudiants

à l'aide d'indicateurs tels que le nombre de crédits obtenus, les notes, la situation (en probation, en tutelle ou sans problème) et le statut d'inscription (première fois étudiant ou provenant d'une autre université, réadmis après absence, etc.). Le statut matrimonial, le régime d'études à plein ou temps partiel, les inscriptions aux cours du soir sont autant de facteurs retenus pour évaluer l'intégration sociale des étudiants. Selon les chercheurs, ce dernier type de conditions influencerait en particulier la disponibilité et l'intérêt des étudiants à participer aux activités à caractère social disponibles à l'intérieur de l'établissement et, par ricochet, favoriserait le développement d'un sentiment d'appartenance envers l'institution.

Les conclusions de cette recherche mettent clairement en évidence le rôle prépondérant de l'intégration scolaire dans la persévérance ou le décrochage des étudiants concernés. De fait, l'étudiant persévérant se distingue par une moyenne satisfaisante ou en progression, par des efforts soutenus pour ne pas être classé dans la catégorie des étudiants en tutelle ou en probation et par le fait d'être inscrit pour la première fois dans son programme d'études. Si, au plan scolaire, l'étudiant persévérant se montre mieux adapté que son homologue décrocheur, il s'en différencie également au plan de l'intégration sociale en raison, selon les auteurs, des attributs suivants : il n'est pas marié et étudie de jour à temps plein. L'étude de Wetzel et al. (1999) est certes intéressante, mais elle ne permet pas de rendre compte du caractère multidimensionnel de l'ajustement universitaire, se limitant, de surcroît partiellement, à ses aspects sociaux et scolaires. Elle n'en a pas moins l'avantage, par rapport à d'autres recherches, d'avoir porté sur un très large échantillon.

En résumé, la plupart des études décrites précédemment semblent indiquer qu'il existerait un lien entre l'ajustement et la persévérance à l'université. Toutefois, les résultats n'identifient pas de façon satisfaisante la part relative des différentes dimensions de l'ajustement universitaire dans la décision de poursuivre ou non ses études. La raison principale de ce dernier constat réside sans doute dans la

conceptualisation même de l'ajustement universitaire. Alors que Wetzel et al. (1999) et Sagy (2000) ont opté pour les concepts d'intégration sociale et scolaire de Tinto (1993), Pritchard et Wilson (2003) leur ont préféré ceux de « santé sociale » et de « santé émotionnelle » en tant qu'indicateurs de l'adaptation à l'université. Le caractère multidimensionnel de l'ajustement universitaire, tel que décrit par Baker et Siryk (1986) et tel que retenu par la présente recherche, n'a apparemment fait l'objet que d'une seule étude sur la persévérance reliant positivement la poursuite des études à trois des quatre dimensions de l'ajustement. Si la plupart des études recensées relient la qualité de l'ajustement à la persévérance, la recherche divergente de Grayson (2003) auprès d'étudiants canadiens-anglais mérite une attention particulière et cela, en dépit de son évaluation globale et minimaliste de l'ajustement. Les étudiants québécois logeraient-ils à la même enseigne que leurs homologues canadiens quand il est question d'ajustement et de persévérance?

3.4 L'influence du soutien social sur la persévérance aux études

À la faveur d'une remise en question d'un type d'analyse purement cognitif ou scolaire de la persévérance aux études postsecondaires (Gerdes et Mallinckrodt, 1994), l'attention des chercheurs s'est orientée d'abord timidement vers des facteurs jusqu'alors peu considérés. C'est le cas notamment des facteurs psychosociaux et psychopédagogiques et en particulier du soutien social dont les recherches suivantes ont fait leur point de mire.

L'étude de Mallinckrodt (1988) est la première, à notre connaissance, à avoir examiné de façon empirique l'influence du soutien social dans la persévérance des étudiants d'université. Son attention s'est portée sur la relation entre la persévérance de 143 étudiants américains (101 blancs et 42 noirs) et la perception du soutien social provenant de la famille et des membres du personnel universitaire. La mesure du

soutien social avait été réalisée à l'aide d'un questionnaire de l'auteur, alors que celle de la persévérance consistait, à l'aide de trois énoncés, à interroger les étudiants sur leur intention de poursuivre ou de quitter leurs études, ce qui n'est pas sans comporter de limites. Les résultats montrent que le support des membres du campus est crucial pour la persévérance des étudiants noirs, alors que le support de la famille s'avère plus important auprès des étudiants blancs. Le chercheur invite par conséquent la communauté scientifique à examiner sur d'autres campus, dans d'autres contextes culturels et auprès d'autres populations, le rôle du soutien social provenant de sources diverses, dont la famille, les pairs, les amis et les professeurs.

Au moyen d'entretiens semi-dirigés, Jackson, Smith et Hill (2003) ont, pour leur part, entrepris d'identifier, auprès de 15 étudiants amérindiens des États-Unis, les facteurs qui facilitent ou au contraire nuisent à leur persévérance. Les analyses révèlent que le support de la famille (parents, grands-parents, oncles et tantes), le soutien structuré (clubs et associations autochtones, groupes de soutien) et la qualité des relations entre les étudiants, leurs professeurs et la faculté sont identifiés par les répondants eux-mêmes comme des conditions essentielles à leur persévérance. Ces conclusions corroborent partiellement celles de Brown et Kurpui (1997) obtenues par questionnaire auprès de 288 étudiants amérindiens, dont 139 décrocheurs. Si ces derniers auteurs montrent également que les étudiants persévérants, au contraire des décrocheurs, témoignent de l'existence d'interactions aidantes avec les professeurs et le personnel de l'université, ils signalent, contre toute attente, que le soutien provenant de la famille ne fait aucune différence. Avec seulement trois énoncés, l'instrument de mesure du support familial en est peut-être la cause, les deux premiers se résumant à identifier le plus haut niveau de scolarité du père et de la mère et, le troisième, à déceler la présence d'encouragements familiaux à poursuivre des études universitaires.

D'autres études, menées également auprès d'étudiants de communautés ethniques dites minoritaires, concluent à leur façon au rôle névralgique du soutien social. La recherche de Gloria, Kurpius, Hamilton et Wilson (1999) montre que le soutien social et le sentiment de bien-être à l'université sont les plus forts prédicteurs de la persévérance des 98 étudiants afro-américains interrogés, telle que mesurée par le questionnaire de Pascarella et Terenzini (1980) portant sur la décision de persévérer. En l'occurrence, l'existence d'une relation de mentorat avec un professeur d'université est identifiée comme étant la forme de soutien la plus fortement reliée à la persévérance, devant le support néanmoins important de la famille et des amis. De l'avis des chercheurs, le soutien social agirait comme un facteur puissant de résilience en renforçant la capacité des étudiants afro-américains à répondre avec succès aux nombreux défis et difficultés vécus dans les universités à forte majorité blanche, ces mêmes difficultés les menant souvent à l'abandon. Ce plaidoyer convaincant en faveur des retombées apparemment positives du soutien social sur la persévérance des étudiants afro-américains ne doit pas pour autant faire oublier ses limites, la première résidant dans la mesure même de la persévérance. De surcroît, de l'avis même des chercheurs, l'échantillon ne couvre que deux domaines d'études et comporte trois fois plus de filles que de garçons.

Menée pour sa part auprès de 160 étudiants américains d'origine asiatique, l'étude de Gloria et Ho (2003) s'est penchée sur la relation présumée entre le soutien social provenant de la famille, des amis et de membres de l'université, la perception positive de l'environnement universitaire, les croyances sur soi-même et la persévérance. Plusieurs questionnaires ont été utilisés, dont notamment l'échelle de Pascarella et Terenzini (1980) portant sur la décision de persévérer. Bien que chacune des variables prédise de façon significative la persévérance, le soutien social provenant de la famille, des amis et de l'université est identifié comme le facteur le plus influent, avec, en tête de liste, le soutien des amis. En dépit de ses limites, dont notamment celle de la mesure de la persévérance évoquée précédemment, la recherche de Gloria

et Ho (2003) incite la communauté scientifique à privilégier des cadres de référence qualifiés d'holistiques dans leurs recherches des facteurs impliqués, de près ou de loin, dans la problématique du décrochage à l'université. Selon les mêmes auteurs, ces derniers cadres d'analyse seraient les seuls capables de rendre compte des dimensions psychologiques, sociales et environnementales nécessaires à la compréhension la plus riche possible des expériences éducatives des étudiants, à fortiori provenant de minorités ethniques.

La recherche de Skahill (2002) a également voulu vérifier si le soutien social est lié d'une façon ou d'une autre à la persévérance des étudiants, en accordant toutefois une attention particulière à leur lieu de résidence. Dans une étude auprès de 83 étudiants, dont 40 persévérants, le chercheur décrit et compare dans un premier temps les réseaux sociaux et le type de soutien dont les étudiants vivant en résidences et les étudiants dits locaux bénéficient. Dans un deuxième temps, les différences entre les deux sous-groupes sont mises en relation avec la persévérance des étudiants, telle qu'inférée par l'intention de se réinscrire à la session suivante. D'approche méthodologique mixte (quantitative et qualitative), la recherche comprend à la fois des questionnaires et des entrevues dirigées, au terme desquels les auteurs dressent trois principaux constats. D'abord, les étudiants en résidence persistent davantage que les autres. Ils sont également plus nombreux à créer des liens significatifs à l'intérieur du système universitaire, notamment avec de nouveaux amis, avec les professeurs et les membres du personnel. Enfin, les types de soutien perçus par les étudiants ne diffèrent pas selon les groupes, à l'exception du soutien matériel qui décline nettement chez les étudiants non résidents. Quand on sait que ces derniers sont aussi plus nombreux à décrocher, il y a là, selon les auteurs, matière à poursuivre l'investigation.

Dans un autre ordre d'idée, la recherche de Elkins, Braxton et James (2000) s'appuie sur la théorie anthropologique des rites de passage de Van Gennep (1909/1981)

reprise par Tinto (1993), pour déterminer si la décision de poursuivre ou non ses études est influencée par la façon dont le nouvel étudiant traverse la première étape de séparation d'avec ce que les auteurs appellent ses *past communities*, qui comprennent par exemple les parents, la famille ou les amis. Deux dimensions inhérentes à une séparation réussie sont examinées auprès de 411 étudiants, à savoir le soutien de ces mêmes communautés à poursuivre ses études et le besoin, le cas échéant, de rejeter les valeurs et les attitudes négatives de ces dernières. Les conclusions de la recherche montrent que le soutien est de loin le facteur qui exerce l'influence directe la plus importante sur la persévérance durant la première session d'études. Il semble également que le niveau de soutien perçu par les étudiants, de même que leur persévérance, diffèrent selon leur origine ethnique, leur sexe, le revenu de leurs parents et leur réussite scolaire au collégial. Les filles (toutes ethnies confondues) et les étudiants blancs, par exemple, sont plus nombreux à se sentir soutenus dans la poursuite de leurs études. Plus soutenus, certes, et pourtant moins persévérants que les garçons et les étudiants de groupes ethniques.

La relation entre soutien social et persévérance a aussi été étudiée dans le cadre de recherches visant à évaluer les retombées de programmes formels de mentorat sur la réussite scolaire et la persévérance d'étudiants de première année. C'est ainsi que Mangold, Bean, Adams, Schwab et Lynch (2002) se sont particulièrement intéressés aux effets du mentorat dispensé par des professeurs, de même qu'aux avantages d'une cohorte stable d'étudiants, deux initiatives potentiellement génératrices de soutien social selon leurs instigateurs. La consultation de 2596 dossiers étudiants de sept domaines d'étude différents indique que les étudiants ayant bénéficié du programme de mentorat et d'une cohorte stable persévèrent davantage que les autres, même après trois ans.

Le soutien offert par les pairs à l'intérieur d'une relation de mentorat a également suscité l'intérêt de Tremblay et Rodger (2003) dans une recherche de type

expérimental visant à vérifier notamment l'hypothèse selon laquelle le mentorat augmente la rétention des étudiants. Contre toute attente, les 537 étudiants volontaires du groupe expérimental n'ont pas persévéré davantage que les 446 et 506 étudiants des groupes-contrôle formés d'étudiants initialement intéressés par le programme et d'étudiants provenant de la population. Les auteurs en viennent même à se demander si, dans le cadre d'une relation de mentorat formalisée, le soutien offert par les professeurs ne serait pas plus profitable que celui des pairs.

Plus rarement étudiée, la situation des étudiants adultes âgés de 25 ans et plus a néanmoins retenu l'attention de Naretto (1995) dans une recherche d'approche méthodologique mixte (quantitative et qualitative) dont les questionnaires comportaient en partie des questions ouvertes. Son objectif était d'évaluer l'influence du support provenant de ce que l'auteur a appelé des *communautés internes et externes* à l'université, sur la persévérance de 137 étudiants (106 persévérants et 31 décrocheurs) de quatre universités différentes. Le rôle des communautés internes a été examiné sous l'angle du soutien social provenant des pairs étudiants, des professeurs et du personnel de l'université. Les influences extérieures au campus regroupaient, quant à elles, celles de la famille, des amis et des relations entretenues dans le milieu de travail des étudiants.

Les résultats de la recherche indiquent clairement que la présence de communautés internes et externes soutenantes est un facteur important dans l'explication de la persévérance des adultes. Les adultes persévérants perçoivent en effet plus de soutien et d'encouragement de la part des deux communautés, alors que les décrocheurs estiment en avoir reçu davantage de l'extérieur que de l'université elle-même. L'environnement universitaire semble donc être un facteur critique pour cette catégorie d'étudiant en particulier. Sur ce point, les réponses aux questions ouvertes des questionnaires révèlent des éléments intéressants. Certains adultes persévérants signalent que le support provenant de la communauté interne à l'université a

compensé pour le manque de soutien externe parfois ressenti, ce qui n'a pas été le cas, ni dans un sens ni dans l'autre, pour les décrocheurs. Un autre aspect peu exploré distingue également les décrocheurs adultes de leurs homologues persévérants: l'influence du milieu de travail. Les persévérants disent percevoir davantage de soutien de la part de leurs collègues et de leurs employeurs, sous la forme notamment d'aide financière et d'horaires flexibles. En dépit de l'ensemble de ces conclusions, alors que le taux de décrochage des adultes reste l'un des plus importants (Pageau et Bujold, 2000), il est étonnant que d'autres recherches n'aient pas à notre connaissance poussé plus loin, ni même repris les travaux de Naretto.

De son côté, le Goodman Research Group Inc. de Cambridge, aux États-Unis, publiait, en 2002, un rapport de recherche portant sur les facteurs de réussite des étudiantes américaines en ingénierie. Inquiet du fait que ces dernières sont nettement plus nombreuses à décrocher que les garçons, le groupe de recherche a interrogé 20 000 étudiantes de 53 universités, de même que des membres et des administrateurs de ces mêmes institutions, et cela par voie de questionnaires sur une période de 3 ans. Le constat est sans équivoque: il faut chercher ailleurs que dans les résultats scolaires la cause du décrochage des filles, car les 2/3 des décrocheuses avaient à leur départ de l'université des moyennes enviables de A et de B. En fait, la recherche montre plutôt que les étudiantes en ingénierie ont plus de chance d'obtenir leur diplôme si elles disposent d'un solide réseau de soutien social provenant de femmes ingénieures. Plusieurs initiatives institutionnelles favorisent particulièrement la persévérance des étudiantes, notamment les programmes de mentorat avec des ingénieures en exercice et la participation des étudiantes à des activités offertes à l'université par des associations d'ingénieures. En dépit de la pertinence de ces conclusions, une attention pour le soutien perçu de la part des pairs, de la famille ou des amis, aurait sans aucun doute pu enrichir une réflexion encore à poursuivre.

Un an plus tôt, Cross et Vick (2001) avaient également mené une étude quantitative auprès de 125 étudiants en ingénierie. L'objectif poursuivi était de vérifier l'hypothèse selon laquelle les étudiants identifiés comme interdépendants, c'est-à-dire ceux qui accordent une importance capitale aux relations sociales significatives, sont plus à risque de décrocher du milieu ultra compétitif et individualiste des études en ingénierie. Les chercheurs faisaient néanmoins l'hypothèse que ce risque pouvait être modéré par la perception du soutien social. La mesure du soutien social a été réalisée à l'aide de deux sous-échelles du *Social Provisions Scale* (Cutrona et Russell, 1987), soit le soutien lié à l'estime de soi et le soutien informatif (ou cognitif), considérés par Cross et Vick (2001) comme les formes de soutien les plus utiles pour des étudiants de première année en ingénierie. La persévérance a été évaluée au terme de la deuxième année d'études après consultation des dossiers étudiants.

Les résultats de la recherche indiquent que la perception de soutien lié à l'estime de soi est associée significativement à la persévérance des étudiants interdépendants, ce qui n'est pas le cas de ce même type d'étudiants disposant de peu de soutien social. Selon les auteurs, il est probable que les étudiants interdépendants se sentent moins bien adaptés que les autres à l'environnement, voire la culture, des études en ingénierie et que le soutien à l'estime de soi les rassure sur leur appartenance à cet environnement et sur leurs aptitudes à y réussir. Si garçons et filles sont égaux quant à l'influence du soutien lié à l'estime de soi sur la persévérance, ce n'est pas le cas du soutien informatif. Les garçons interdépendants sont en effet davantage persévérants lorsqu'ils disent recevoir du soutien informatif, au contraire des filles chez qui aucune relation de la sorte n'a été observée. Les résultats de la recherche de Cross et Vick sont certes intéressants quant à l'analyse différenciée selon le genre. Toutefois, ils ne nous renseignent pas sur les sources des différentes formes de soutien perçues par les étudiants.

Enfin, la métaanalyse quantitative réalisée par Robbins et al. (2004) fournit des informations de premier ordre sur le rôle des habiletés d'étude et des facteurs psychosociaux, dont le soutien social, dans l'explication de la persévérance et de la performance académique. Seule métaanalyse du genre, elle n'intègre pas moins de 109 recherches américaines en éducation et en psychologie datant de 1991 à 2003. Ses conclusions permettent notamment de constater une corrélation modérément positive de 0,26 entre le soutien social perçu par les étudiants et leur persévérance.

En résumé, les recherches recensées indiquent que le soutien social serait un des facteurs impliqués dans la problématique de la persévérance à l'université. Plusieurs observations méritent, à cette enseigne, une attention particulière. Il semble en effet que certaines sources de support soient généralement plus favorables à la persévérance des étudiants et, en particulier, à celle des individus présentant des caractéristiques spécifiques. Le support de la famille, par exemple, serait plus influent sur la persévérance des étudiants blancs que sur celle d'étudiants afro-américains ou amérindiens, alors que le support des amis le serait davantage pour les étudiants d'origine asiatique. De la même manière, les étudiants vivant en résidence perçoivent davantage de soutien de la part de l'institution et persévèrent davantage que ceux vivant sur des lieux extérieurs à l'université. Il en va de même pour les étudiants persévérants adultes, qui se disent également mieux soutenus par leur milieu de travail que les décrocheurs.

Enfin, bien que peu de chercheurs s'y soient à notre connaissance arrêtés, il est permis de croire que le genre jouerait un rôle dans la relation entre soutien social et persévérance. A la lumière des études recensées, il semble en effet que la persévérance des garçons et des filles ne soit pas liée aux mêmes sources ni aux mêmes fonctions du soutien social. De plus, bien que percevant plus de soutien que les garçons, les filles seraient apparemment, selon ces mêmes études, moins nombreuses à persévérer, du moins en première année. Cela reste toutefois à vérifier,

car les recherches, sur ce dernier point, sont loin d'être unanimes (Crespo et Houle, 1995; Pageau et Bujold, 2000; Rossier Delaloye, 1997).

3.5 Les relations entre le soutien social, l'ajustement et la persévérance à l'université

D'autres chercheurs, moins nombreux que les précédents toutefois, se sont intéressés aux liens qu'entretiennent éventuellement entre eux le soutien social perçu par les étudiants, l'adaptation de ces derniers aux exigences de l'université et la persévérance aux études. Les conclusions auxquelles ils sont parvenus sont résumées et commentées dans cette section.

Rickinson et Rutherford (1996) ont mené en Angleterre une recherche d'approche méthodologique mixte (quantitative et qualitative) visant à vérifier l'hypothèse selon laquelle le principal facteur en cause dans la problématique du décrochage en première année d'université est la facilité avec laquelle les étudiants s'adaptent aux demandes scolaires et sociales de l'environnement universitaire. Par questionnaires, 89 décrocheurs ont été invités à décrire les difficultés éprouvées durant leur première année, les sources de soutien utilisées et les raisons qui, de leur point de vue, avaient influencé leur décision de quitter leurs études. De ce nombre, 29 décrocheurs ont été interrogés dans le cadre d'entretiens semi-dirigés dont le but était d'explorer plus précisément le rôle joué par la qualité de leur ajustement scolaire et social. Les résultats du volet quantitatif de la recherche mettent en évidence deux principales difficultés d'adaptation : l'ennui causé par l'éloignement de la famille et des amis et les cours dont les exigences apparaissent insurmontables. Le support recherché par les décrocheurs provenait presque exclusivement de leur tuteur personnel à l'université, les services institutionnels d'aide aux étudiants étant rarement utilisés. Quant à d'autres sources potentielles de soutien, comme la famille, les amis ou les

pairs par exemple, aucun item du questionnaire ne leur était réservé. Les entrevues ont également mis en évidence des conclusions intéressantes. En l'occurrence, 41% des étudiants interrogés estiment ne pas avoir été suffisamment bien préparés et soutenus pour faire face aux exigences des cours et aux tâches scolaires à réaliser. Selon ces mêmes étudiants, davantage de soutien sur ce plan de la part des professeurs les y aurait aidés. Des sentiments de détresse, d'ennui et d'isolement social par rapport aux autres étudiants sont aussi le lot de 41% des étudiants. En rétrospective, bien qu'ils n'en étaient pas pleinement conscients à l'époque, les décrocheurs considèrent aujourd'hui qu'ils auraient également eu besoin de soutien sur ces derniers plans. La recherche ne permet toutefois pas de comparer l'ensemble de ces conclusions avec celles que des étudiants persévérants auraient pu fournir.

Également menée auprès d'étudiants de première année, la recherche quantitative de Napoli et Wortman (1998) visait à tester un modèle théorique de la persévérance à l'université adapté de celui de Tinto. Les auteurs ont notamment examiné les relations entre la persévérance à un ensemble de facteurs scolaires, psychologiques, psychosociaux et institutionnels dont, par exemple, le soutien social, l'engagement envers l'institution et la diplomation, la satisfaction vis-à-vis de l'université, les événements négatifs vécus intra et extra-muros, l'intégration scolaire, l'intégration sociale, les résultats scolaires au premier semestre et l'ajustement psychologique. Trois prises de données durant les deux premières sessions et auprès de 1011 participants ont ainsi été réalisées par voie de questionnaires. En l'occurrence, au deuxième temps de la recherche, le support et les encouragements à fréquenter l'université provenant de la famille et de la communauté universitaire (professeurs et pairs) ont été mesurés à l'aide d'un instrument en 10 items produit 10 ans plus tôt par Mallinckrodt (1988). Pour évaluer l'intégration scolaire et l'intégration sociale des étudiants, les instruments de Pascarella et Terenzini (1980) et les échelles d'ajustement scolaire et d'ajustement social du *SACQ* (Baker et Siryk, 1989) ont été privilégiées. Les échelles de l'ajustement personnel/émotif et de l'attachement à

l'institution du *SACQ* ont respectivement servi à évaluer l'ajustement psychologique et l'engagement des étudiants, alors que la réinscription des étudiants à la deuxième année d'études a été retenue comme mesure prédictive de la persévérance.

Tel qu'anticipé par les auteurs, les principaux résultats de la recherche montrent que l'intégration sociale, l'intégration scolaire, la satisfaction vis-à-vis de l'université, les résultats scolaires des étudiants et l'engagement envers l'institution comme envers la diplomation sont associés positivement et directement au soutien social. La persévérance est, quant à elle, directement et positivement reliée à l'engagement initial envers l'institution, à l'intégration sociale, à l'intégration scolaire, aux résultats scolaires et à l'engagement envers la diplomation. Toutefois, de toutes les analyses acheminatoires réalisées, les événements négatifs vécus à l'université sont directement les plus défavorables à la persévérance.

La recherche fournit également des conclusions d'un intérêt certain sur le rôle de l'âge, du sexe et du statut socio-économique. On y découvre, par exemple, que les étudiants les plus âgés disent recevoir moins de soutien que leurs homologues plus jeunes. De même, il appert que les femmes les plus jeunes et d'un niveau socio-économique plus élevé sont mieux intégrées socialement que les garçons. Les étudiants les plus âgés et les filles se montrent également mieux intégrés au plan scolaire que les étudiants les plus jeunes et les garçons.

La situation des étudiants de minorités culturelles a spécifiquement fait l'objet des travaux de Torres et Solberg (2001) auprès de Latino-Américains et de Eimers et Pike (1997) auprès d'Afro-Américains, d'Asiatiques, de Latino-Américains et d'Amérindiens. Dans une étude quantitative auprès de 189 étudiants, Torres et Solberg ont testé un modèle prédicteur de la persévérance et de la santé des étudiants qui combine quatre variables : le sentiment d'efficacité scolaire, le stress, le support familial et l'intégration sociale. Entre autres variables, l'intégration sociale y était

mesurée à l'aide d'un questionnaire en 25 items développé par Pascarella et Terenzini (1980) et le support familial par l'intermédiaire d'une adaptation du *Social Provisions Scale* initialement produit par Cutrona et Russell (1987). Les résultats de la recherche indiquent que le soutien de la famille joue un rôle direct sur le sentiment d'efficacité scolaire, lequel médiatise l'influence du soutien familial sur l'intégration sociale, sur le stress et sur les intentions de persévérer. Contrairement aux attentes des auteurs, intégration sociale et persévérance ne sont pas reliées.

De son côté, la recherche de Eimers et Pike (1997) consistait à tester, auprès de 799 étudiants, dont 97 représentants de différentes minorités culturelles, un modèle théorique susceptible de rendre compte de leurs similarités et de leurs différences au regard de la persévérance. Entre autres variables, 12 au total, le modèle comprend les encouragements reçus de la famille et des amis, les interactions entre l'étudiant et les membres de sa faculté, l'intégration scolaire, l'intégration sociale, la satisfaction envers l'université et l'engagement vis-à-vis de l'institution. L'ensemble des mesures a été réalisé à l'aide d'un seul questionnaire, le *Freshman Survey*, développé par les auteurs à partir notamment des modèles de Tinto (1993) et de Bean (1983). Un énoncé du même instrument évalue spécifiquement la persévérance, par le biais de l'intention de poursuivre ses études, ce qui n'est pas sans comporter de limites. Néanmoins, les conclusions de la recherche permettent d'identifier certaines différences et plusieurs ressemblances entre étudiants culturellement minoritaires et non minoritaires. D'abord, sur le plan des différences, l'intention de persévérer des étudiants de minorités culturelles semble être davantage influencée par la qualité de leur intégration scolaire et, en particulier, par leur niveau de satisfaction vis-à-vis de l'université. Ensuite, minoritaires ou non, les étudiants persévérants ont un point en commun de taille; les encouragements de leur famille et de leurs amis ont un impact important, quoiqu'indirect, sur leur intention de persévérer. Le rôle des encouragements extérieurs sur l'intention de persévérer s'avère médiatisé par

l'intégration sociale et scolaire, la satisfaction vis-à-vis de l'institution (pour les minoritaires) et l'engagement envers l'université.

En résumé, selon les résultats de recherche rapportés précédemment, soutien social, ajustement et persévérance semblent interreliés. Les décrocheurs déploreraient en effet le manque de soutien des professeurs à l'égard de leurs difficultés d'adaptation aux exigences scolaires de leur première année d'université, ainsi qu'à l'égard de leurs sentiments d'ennui et d'isolement social. Les encouragements de la famille et des amis exerceraient, de surcroît, une influence indirecte sur l'intention de poursuivre ou de quitter les études, en favorisant tout d'abord l'intégration sociale et scolaire des étudiants et leur engagement envers l'établissement. Les chercheurs mettent également en évidence le rôle du genre, de l'âge, de l'origine ethnique et du niveau socio-économique. C'est ainsi, par exemple, que le niveau de satisfaction envers l'université semble caractériser uniquement les étudiants persévérants de minorités culturelles qui néanmoins reçoivent, comme leurs homologues non minoritaires, davantage d'encouragements de leur famille et de leurs amis que les décrocheurs. Quelques informations semblent pourtant manquer au portrait dressé. Par exemple, au-delà de l'aide à l'apprentissage et des encouragements à poursuivre ses études, quelles autres formes de soutien les étudiants persévérants perçoivent-ils, au contraire de leurs homologues décrocheurs?

3.6 Le bilan de la recension et les questions de recherche

La recherche sur la persévérance aux études universitaires et ses facteurs a connu des avancées importantes depuis plusieurs années, et ce, en particulier dans le contexte des études de premier cycle. Il reste cependant beaucoup de choses à connaître sur la nature du phénomène (Bourdages, 1996; Bourdages et Delmotte, 2001). Néanmoins, les modèles théoriques, quoiqu'encore peu nombreux (Bourdages, 1996; Bourdages

et Delmotte, 2001), se sont raffinés pour inclure des variables qui sont, par exemple, plus sensibles au rôle du processus d'adaptation vécu avec plus ou moins de facilité par plusieurs types d'étudiants. Ces derniers modèles se distinguent fondamentalement des autres par la valeur qu'ils accordent à l'influence des facteurs non cognitifs, dont le soutien social, sur les comportements de persévérance et d'abandon des études universitaires. En cela, la présente étude et en particulier son cadre théorique, s'inscrivent dans un courant de recherche dont la légitimité n'est plus à démontrer, si l'on en juge par l'intérêt que lui porte de plus en plus la communauté scientifique.

A cet égard, l'analyse des écrits relatifs à nos intérêts de recherche aura notamment permis de faire le point sur l'état d'avancement des connaissances concernant les liens entre le soutien social, l'ajustement à l'université et la persévérance. Malgré les limites de plusieurs études recensées, certains résultats tendent à démontrer que les variables en question sont liées de façon plus ou moins importante et selon des configurations particulières. Les recherches disponibles nous conduisent en effet à certaines conclusions sur ce qui est connu des relations entre soutien social et ajustement, entre ajustement et persévérance, entre soutien social et persévérance et enfin entre les trois variables en interaction.

On sait notamment, par exemple, que l'adaptation des étudiants mariés, des filles et des étudiants provenant de minorités ethniques ou culturelles est particulièrement influencée par la présence de soutien social. Il semble aussi que l'ajustement personnel/émotif et l'ajustement social soient au moins autant liés à la persévérance que l'ajustement académique. De plus, certaines sources de soutien seraient apparemment plus favorables à la persévérance de certains types d'étudiants. Ainsi, le soutien social de la famille influencerait davantage la persévérance des étudiants de race blanche, alors que les représentants de communautés ethniques ou culturelles

seraient davantage sensibles aux retombées positives du support offert par les professeurs et les membres de l'institution universitaire.

Certains résultats de recherche laissent néanmoins perplexes, d'une part parce qu'ils sont parfois divergents et, d'autre part, parce qu'ils laissent entrevoir des zones sinon inconnues, du moins à explorer davantage. La conceptualisation des variables, leurs mesures et les échantillons retenus rendent particulièrement difficile la comparaison des résultats sur des bases à peu près communes. Ainsi, à la lecture de la documentation scientifique disponible, il est encore permis de se demander quelles sources de soutien social favorisent le plus l'ajustement des étudiants non culturellement minoritaires. Qui plus est, auprès de ces mêmes étudiants, le soutien social affecte-t-il, dans une même mesure, toutes les dimensions de l'ajustement? De même, peut-on penser que certaines formes de soutien social provenant de sources spécifiques (famille, amis, etc.) sont reliées de façon différenciée à l'ajustement universitaire?

Au regard de la persévérance aux études, les recherches recensées ne permettent pas non plus d'estimer la part relative des différentes dimensions de l'ajustement, faute d'une opérationnalisation uniforme du concept. Quant au rôle du soutien social sur la persévérance, il conviendrait d'en savoir davantage sur les formes de soutien dont disent bénéficier les persévérants par rapport aux décrocheurs. Qui plus est, en dépit de leurs mérites respectifs, les rares recherches portant à la fois sur le soutien social, l'ajustement et la persévérance ne réussissent pas à identifier plus précisément les différentes formes de soutien perçu par les étudiants, se limitant le plus souvent à leurs sources.

La recension des écrits aura enfin permis de mettre au jour l'opportunité de mener des recherches sur cette même thématique en contexte francophone, un terrain qui, à notre connaissance, est encore nettement inexploité.

En conséquence, à la lumière des travaux recensés, la présente étude vise à répondre aux quatre questions de recherche suivantes :

1. Quelle est la nature des liens qui existent entre les composantes du soutien social (sources et fonctions), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat? Ces relations varient-elles selon le sexe des étudiants?
2. Concernant les composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire, dans quelle mesure les étudiants persévérants se distinguent-ils des étudiants non persévérants au terme de leur première année d'études? Les résultats sont-ils similaires ou différents selon le sexe des étudiants?
3. Quelles sont les composantes du soutien social, d'une part, et les dimensions de l'ajustement universitaire, d'autre part, qui prédisent le plus la persévérance? Quelles sont celles qui prédisent le plus la persévérance chez les étudiantes, puis chez les étudiants?
4. Dans quelle mesure l'ajustement universitaire joue-t-il un rôle médiateur dans la relation entre les composantes du soutien social et la persévérance? Est-ce que les résultats sont similaires ou différents selon le sexe des étudiants?

CHAPITRE IV

MÉTHODE

Le présent chapitre vise à apporter des réponses pratiques et concrètes à propos des moyens utilisés pour répondre aux questions de la recherche. La première section présente l'approche méthodologique retenue. La deuxième section décrit la procédure d'échantillonnage ainsi que la démarche utilisée pour recueillir les données. La troisième section renseigne le lecteur sur les composantes méthodologiques que sont l'opérationnalisation des variables à l'étude et les instruments de mesure retenus pour mener à bien la cueillette des données. D'autres informations recueillies à l'occasion de la recherche sont ensuite précisées. Enfin, la cinquième et dernière section du chapitre décrit les différents types d'analyses statistiques utilisées.

4.1 L'approche méthodologique

Au regard des études répertoriées dans le cadre de la recension des écrits, il appert que les recherches portant sur la persévérance aux études postsecondaires sont le plus souvent inscrites sous un paradigme positiviste. Un examen plus attentif nous permet cependant de constater que les recherches ont évolué, et ce, tant du point de vue des types de recherches que par les méthodes d'analyses des résultats. Par exemple, alors que les premières études cherchaient avec raison à identifier plus largement les facteurs qui concourent à la décision de quitter ses études universitaires, les plus récentes, plutôt corrélationnelles, visent à cerner la nature des relations entre les variables. Les chercheurs tentent ainsi d'identifier les plus forts prédicteurs de la persévérance à l'université (Pageau et Bujold, 2000).

Les questions de la présente étude nous incitent également à entreprendre une recherche de type quantitatif. De surcroît, puisque l'objectif premier de la recherche consiste à examiner la nature des relations entre les variables présentées antérieurement, il apparaît justifié d'entreprendre une étude corrélacionnelle multivariée de type descriptif (Behrens et Smith, 1996; Fortin, 1996). Plus précisément, la présente étude opte pour un plan de recherche corrélacionnel parce qu'elle étudie et analyse la relation entre plusieurs variables qui ne sont pas manipulées ou contrôlées de façon expérimentale (Cohen et Manion, 1989; McMillan et Schumacher, 2001; Ouellet, 1981; Sabourin, 1988). Les inférences au sujet des relations entre les variables seront donc faites à partir de la variation concomitante des variables.

Qui plus est, la recherche actuelle se réclame des études corrélacionnelles de nature descriptive, car elle vise à déceler des facteurs ou des caractéristiques associés au phénomène étudié, soit la persévérance à l'université (Pelletier, Boivin et Alain, 2000). Son intention n'est donc pas de vérifier la validité de certaines hypothèses ni de confirmer celle d'un modèle théorique. En fait, selon les auteurs précédents, le chercheur qui effectue ce type de recherche n'est pas intéressé par les liens de causalité entre les variables mesurées. Son travail est surtout axé sur la reconnaissance des relations entre certaines variables et la variable étudiée dans le but de mieux cerner celle-ci, de la décrire ou encore de déterminer des causes ou des conséquences potentielles qui pourraient y être associées dans des études ultérieures.

Les plans de recherche corrélacionnels s'avèrent néanmoins d'une utilité indéniable et comportent plusieurs avantages (Pelletier et al., 2000). Ils permettent par exemple d'explorer les relations entre une grande quantité de variables et d'aborder des problèmes de recherche qui ne peuvent être étudiés en laboratoire, et ce, pour des raisons déontologiques, pratiques ou financières. Toutefois, selon les mêmes auteurs, les chercheurs doivent faire preuve d'une grande prudence dans l'interprétation des

relations observées entre les variables, car les plans corrélacionnels ne permettent pas de conclure hors de tout doute qu'une variable est la cause d'une autre (Bouchard, 1998; Gall, Gall et Borg, 1999).

Il est toutefois possible de recourir à certaines précautions pour renforcer la validité et la crédibilité des conclusions d'une recherche corrélacionnelle (Pelletier et al., 2000). Parmi ces précautions, nous retenons l'utilisation d'un cadre théorique solide pouvant justifier les liens observés entre les variables et le passage du temps entre les variables indépendantes et dépendantes. Cette dernière précaution, par exemple, est incontournable, car, comme le rappellent Pelletier et al. (2000), il est logique d'exiger qu'une cause ou un antécédent se manifeste avant ses effets ou ses conséquences. Dans le cadre de la présente étude, pour respecter la présence du critère dit temporel, nous optons pour un plan corrélacionnel prospectif. Ainsi, la mesure de la persévérance en tant que variable dépendante a été réalisée à la session d'automne 2003, soit environ un an après la collecte des données relatives au soutien social et à l'ajustement des étudiants réalisée à l'automne 2002.

4.2 La procédure d'échantillonnage et la démarche de collecte des données

Pour constituer l'échantillon de son étude, la chercheuse a eu recours au procédé d'échantillonnage empirique qui consiste à faire appel à des volontaires intéressés à participer à la recherche (Pelletier et al., 2000). Dans le cas présent, les sujets de l'échantillon initial ont été recrutés lors de visites effectuées par la chercheuse dans des groupes classes identifiés au terme de la procédure suivante.

Dans un premier temps, la consultation du répertoire des cours offerts à la session d'automne 2002 à l'UQTR a permis de repérer, par domaines d'études et programmes, tous les cours de baccalauréat à suivre par les étudiants de première

année. Pour chacun des cours des quarante-sept programmes de baccalauréat répertoriés, l'identification des groupes classes et des professeurs ou chargés de cours correspondants a été réalisée par le biais des sites internet des programmes.

Dans un deuxième temps, les responsables des différents programmes ont été personnellement contactés à partir des coordonnées fournies par le répertoire du personnel de l'UQTR. L'échange visait essentiellement à les sensibiliser aux objectifs de la recherche et à ses retombées potentielles, de même qu'à obtenir de leur part l'autorisation de communiquer avec les professeurs et les chargés de cours identifiés à l'étape précédente. Des contacts téléphoniques ou en personne, selon le cas, ont ensuite été réalisés avec ces derniers, dont nous sollicitons également la collaboration sur une base volontaire. De fait, aucun groupe classe n'a été approché sans l'accord préalable du professeur ou du chargé de cours.

La collaboration de tous et chacun fut en général des plus enthousiaste. Toutefois, le choix légitime de certains directeurs, professeurs et chargés de cours de ne pas collaborer à la recherche a rendu impossible l'accès aux étudiants provenant de treize programmes de baccalauréat, sur les quarante-sept programmes disponibles. Par conséquent, les étudiants de notre échantillon proviennent de trente-quatre programmes appartenant aux huit domaines d'études⁸ représentés à l'UQTR, soit : les arts, les lettres, l'administration, les sciences appliquées, les sciences de l'éducation, les sciences humaines, les sciences de la santé et les sciences pures. Dans les circonstances, le nombre et la répartition des étudiants de notre échantillon ne prétendent pas être représentatifs de l'ensemble des étudiants inscrits dans les différents domaines d'études et programmes offerts à l'UQTR à l'automne 2002, ce

⁸ Les domaines d'études correspondent au système de classification et de regroupement des domaines d'enseignement et de recherche du Ministère de l'éducation, du loisir et des sports du Québec. Nous retenons ce système plutôt que celui de l'UQTR car il facilite l'accès aux bases de données de la direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec dont la classification est identique à celle du ministère.

qui constitue une des limites de la recherche. Rappelons toutefois que cette dernière ne vise pas à comparer les domaines d'études ou les programmes entre eux.

Dans un autre ordre d'idée, la collecte des données a été réalisée à l'aide de questionnaires distribués en main propre aux étudiants, en salle de classe. En raison de la durée de passation requise (environ 45 minutes, informations préliminaires incluses), la plupart des professeurs et chargés de cours ont préféré que les questionnaires soient remplis en dehors des heures de cours, pour la séance de cours suivante. Devant l'ampleur de la tâche, la chercheuse s'est adjoint l'aide de deux assistantes, plus particulièrement responsables de la récupération des documents. La remise des questionnaires s'est échelonnée sur deux semaines, soit du 21 octobre au 1 novembre 2002, juste avant la semaine de travaux et de lectures et avant les évaluations de mi-session. Les dernières visites en salle de classe pour récupérer les questionnaires ont été réalisées au retour de la semaine de travaux et de lectures.

Pour assurer une démarche de remise et de récupération des questionnaires la plus standardisée possible, la chercheuse et ses assistantes ont rigoureusement suivi un guide de procédures rédigé à cette fin. Ce guide comportait notamment les informations et les directives à transmettre verbalement lors du premier contact avec les étudiants. Ainsi, après avoir invité le professeur ou le chargé de cours à quitter la classe, la rencontre avec chacun des groupes classes comportait invariablement la présentation du projet de recherche et le type d'étudiants recherchés, soit des étudiants inscrits pour la première fois à l'UQTR, à l'automne 2002, dans un programme de baccalauréat. Parmi les informations transmises figuraient également les retombées potentielles du projet, la nature de la participation sollicitée et la durée requise pour remplir les questionnaires. La participation volontaire et confidentielle des étudiants y était ensuite soulignée, tout comme l'importance de signer le formulaire de consentement (voir Appendice A). Enfin, pour remercier les participants de leur collaboration, la chercheuse et ses assistantes annonçaient la

possibilité de remporter un prix en argent d'un montant de 100\$, lors d'un tirage au sort effectué à la fin de la session. Ce dernier a été réalisé par la chercheuse au début décembre 2002, en présence d'une assistante. Le résultat a été communiqué par téléphone à l'étudiant concerné et le prix a été expédié par la poste.

Après avoir pu poser d'éventuelles questions, les étudiants intéressés se voyaient remettre une enveloppe contenant les questionnaires et un formulaire de consentement. Ce dernier formulaire reprend dans les mêmes termes les informations transmises de vive voix en salle de classe. L'enveloppe comprenait également un coupon de participation au tirage du prix en argent, sur lequel les participants intéressés devaient indiquer leur nom et numéro(s) de téléphone. Une étiquette sur l'enveloppe rappelait aux étudiants de rapporter en salle de classe l'ensemble des documents, pour la séance de cours de la semaine suivante.

Bien que la participation des étudiants se soit effectuée sur une base volontaire, il est réjouissant de souligner que 620 questionnaires parmi les 850 copies distribuées au départ (soit près de 73%) ont été dûment remplis. Trois facteurs y ont sans doute contribué. Premièrement, la plupart des professeurs impliqués nous ont dit avoir encouragé leurs étudiants à participer à la recherche. Ensuite, la récupération des questionnaires en salle de classe, à la séance de cours suivante, a permis de rappeler aux « retardataires » toute l'importance de la participation des étudiants eux-mêmes aux initiatives visant à favoriser leur réussite à l'université. Une deuxième ronde de récupération des questionnaires en salle de classe, à la séance suivante, était alors réalisée. Enfin, il est plus que probable que la perspective d'un gain en argent ait suscité l'intérêt de plusieurs étudiants.

À la suite d'un examen préliminaire des 620 questionnaires récupérés, 465 d'entre eux ont été conservés pour former l'échantillon final de la recherche. Les questionnaires exclus de l'échantillon étaient soit incomplets, soit remplis par des

étudiants de deuxième et troisième année de baccalauréat, de même que des étudiants inscrits à des programmes de certificat. Qui plus est, les étudiants de plus de 30 ans ont été retirés de l'échantillon initial en raison de leur écart trop important par rapport à la moyenne d'âge.

4.3 L'opérationnalisation des variables et l'instrumentation

La présente recherche vise essentiellement à examiner la nature des relations entre une variable indépendante et deux variables dépendantes. Le soutien social mesuré par ses sources et ses fonctions constitue la variable indépendante de la recherche dont les instruments de mesure seront décrits dans un premier temps. Suivra l'identification des modalités de mesure des deux variables dépendantes de l'étude, soit l'ajustement universitaire et la persévérance en première année.

4.3.1 Les mesures associées à la variable indépendante

Aux fins de la présente recherche et conformément à la définition retenue du concept, le soutien social est défini opérationnellement par la présence autorévoquée par l'étudiant d'au moins une source de soutien disponible dans son environnement. Ainsi, en raison de son caractère multidimensionnel, la variable est mesurée en vérifiant la disponibilité du soutien telle que perçue par l'étudiant, l'appréciation de ce dernier face à son utilité et la fréquence avec laquelle il déclare en recevoir. Le soutien social est également mesuré par le biais des fonctions que le soutien social revêt aux yeux de l'étudiant.

La disponibilité des instruments de mesure du soutien social validés en langue française étant passablement réduite (Caron et Guay, 2005), le choix des instruments a nécessité des démarches de longue haleine. À partir de la recension des écrits

présentée au chapitre précédent et après une rencontre avec Marc Provost, Ph.D. (UQTR) coauteur en 1995 d'un ouvrage sur le soutien social, des contacts ont été réalisés avec les concepteurs même des questionnaires retenus en première sélection. Ce fut notamment le cas de Carolyn Cutrona, Ph.D. (Iowa State University), coauteure du « *Social Provisions Scale* », et de Patrick McGrath, Ph.D. (Michigan State University), coauteur du questionnaire « *The College Student Social Support Scale* ». Le choix final des instruments de mesure du soutien social s'est effectué à partir des principaux critères suivants : la fréquence d'utilisation des questionnaires dans les écrits scientifiques, leurs qualités psychométriques et le type de participants visés, en l'occurrence des étudiants de niveau universitaire.

Deux questionnaires d'auto-administration ont ainsi été privilégiés. Il s'agit, dans un premier temps, du « *Social Provisions Scale* », instrument développé par Cutrona et Russell (1987) pour identifier les fonctions du soutien social. La disponibilité des sources de soutien social, l'utilité et la fréquence du soutien reçu ont, pour leur part, été examinées à l'aide du questionnaire intitulé « *The College Student Social Support Scale* » produit en 2000 par McGrath, Gutierrez et Valadez. Initialement en langue anglaise, ces deux instruments ont été traduits et validés par la chercheure dans le cadre de la présente étude. Les prochaines sections décrivent les questionnaires retenus et les résultats de leurs validations respectives.

4.3.1.1 Les fonctions du soutien social

Les fonctions du soutien social ont été mesurées à l'aide de la version francophone du « *Social Provisions Scale* » (Cutrona et Russell, 1987) traduit par *Les fonctions du soutien social* (Appendice B). Composé de 24 énoncés, l'instrument comprend six sous-échelles correspondant aux fonctions du soutien social préalablement identifiées par Weiss (1974). Ces sous-échelles mesurent respectivement a) **le soutien émotionnel** (quatre énoncés ; ex: « Les relations personnelles que j'entretiens avec

les autres me procurent un sentiment de sécurité affective», b) **le soutien à l'estime de soi** (quatre énoncés ; ex : « La plupart des gens reconnaissent mes compétences et mes talents »), c) **le soutien à l'intégration sociale** (*ou soutien d'appartenance*) (quatre énoncés ; ex : « Je me sens comme faisant partie d'un groupe de personnes qui partagent mes intérêts et mes valeurs », d) **le soutien envers autrui** (quatre énoncés ; ex : « Il y a des personnes qui comptent sur moi pour être aidées », e) **le soutien informatif** (*ou cognitif*) (quatre énoncés ; ex : Si j'ai des problèmes, il y a une personne digne de confiance sur laquelle je peux compter pour me conseiller » et f) **le soutien instrumental** (*ou tangible*) (quatre énoncés ; ex : « Il y a des personnes sur qui je peux compter en cas d'urgence »).

L'échelle de type Likert est graduée de 1 à 4 (de *Fortement en désaccord* pour la cote 1, à *Fortement en accord* pour la cote 4). Le répondant doit indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés décrit ses relations sociales actuelles avec les personnes qui l'entourent. En plus d'évaluer la perception du soutien reçu pour chacune des fonctions, l'instrument fournit un score global du soutien social perçu. Ainsi, plus le score est élevé à l'une ou l'autre des fonctions, plus l'individu déclare en bénéficier de façon privilégiée. De la même façon, plus le score global est important, plus le répondant dit recevoir du support de la part de son entourage.

4.3.1.2 La traduction et la validation du questionnaire sur les fonctions du soutien social

La procédure de traduction et de validation du questionnaire est inspirée de la méthode de validation transculturelle de Vallerand (1989). Entre autres avantages, cette méthode permet de réaliser, en langue française, une version fidèle et valide d'un instrument originellement validé en anglais. Minutieux, le processus de traduction préconisé porte une attention particulière à la dimension culturelle, en

impliquant, dans l'évaluation des énoncés traduits, des sujets francophones ciblés par l'instrument.

À l'automne 2002, une traductrice francophone a produit une première version française de l'instrument, laquelle version a ensuite été soumise à un comité composé de deux experts. L'objectif était d'établir la correspondance entre les énoncés en français et en anglais. Quatre étudiants de première année de baccalauréat ont également été sollicités pour évaluer la clarté des énoncés au regard du vécu et du vocabulaire des étudiants québécois. Cette étape a mené à quelques modifications mineures des énoncés. À titre d'exemples, l'énoncé « Je pense que je n'ai pas de relations personnelles intimes avec les autres » a été remplacé par l'énoncé « J'ai le sentiment que je n'ai pas de relations vraiment personnelles avec les autres ». L'énoncé « Si quelque chose allait mal, personne ne viendrait à mon secours » a été changé par « Si quelque chose allait mal pour moi, personne ne m'aiderait ». De même, l'énoncé « Il y a des personnes qui admirent mes dons et mes talents » a été substitué par « Il y a des gens qui admirent mes compétences et mes talents ». Une traduction inversée réalisée par un traducteur anglophone a ensuite permis de vérifier la concordance entre les énoncés de la version originale anglaise et ceux de la version francophone. À la suite de cette confrontation, aucun des énoncés n'a été modifié dans la version française.

La vérification des qualités psychométriques de l'instrument a été réalisée auprès des 465 participants de la présente recherche. Afin de comparer notre version à celle produite par Caron (1996)⁹, une analyse de sa validité de construit et de sa fidélité a été effectuée en utilisant les principales procédures utilisées par le chercheur, lui

⁹ Il convient ici de souligner que ce questionnaire avait déjà fait l'objet d'une traduction et d'une validation québécoises par Jean Caron, de l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, en 1996. Malgré une recension rigoureuse des écrits à partir de différentes bases de données et la consultation de plusieurs experts québécois et américains, ce document n'est pas ressorti. Les conclusions de Caron sont donc utilisées a posteriori comme points de comparaison pour nos propres analyses.

même à partir du processus de validation du questionnaire d'origine. Au bénéfice du lecteur, rappelons que la validité de construit est la forme la plus globale de validité; elle révèle à quel point un instrument permet de bien mesurer un concept tel que défini par son cadre théorique. Autrement dit, un questionnaire valide mesure bien ce qu'il doit mesurer (Vallerand, Guay et Blanchard, 2000). La fidélité d'un instrument dénote plutôt sa capacité de toujours mesurer la même chose, avec la même précision, quel que soit l'évaluateur (Boudreault, 2000).

La validité de construit du questionnaire a été évaluée, dans un premier temps, à partir des corrélations entre les sous-échelles, puis, dans un deuxième temps, à l'aide d'une analyse en composantes principales. L'examen des corrélations entre les sous-échelles de notre version suggère des relations faibles à modérées mais toutefois significatives (p minimum $< 0,01$) variant entre 0,18 et 0,52, ce qui indique une plus grande indépendance des dimensions par rapport à la version de Caron (minimum = 0,31 et maximum = 0,66) et à la version originale (minimum = 0,55 et maximum = 0,99). Ces observations permettent de renforcer la validité de construit de l'instrument utilisé dans la présente étude en confirmant le caractère multidimensionnel du soutien social sous l'angle de ses fonctions.

Toujours à l'instar de Caron (1996), des analyses en composantes principales avec rotation oblique ont été réalisées, en forçant l'entrée de six facteurs. Ces derniers rendent compte de 52% de la variance (contre 53,8% pour Caron). Tout comme Caron avec ses propres analyses, la structure factorielle qui se dégage ne se conforme pas parfaitement à celle de la version originale. En effet, plusieurs items des sous-échelles *soutien émotionnel*, *soutien informatif* et *soutien instrumental* obtiennent des saturations supérieures sur un facteur commun, alors que les dimensions *soutien à l'estime de soi* et *soutien envers autrui* se comportent tel qu'attendu. Les corrélations faibles à modérées entre les sous-échelles soutiennent toutefois le construit théorique multidimensionnel du soutien social, ce qui laisse à penser que la validité de construit

de l'instrument est satisfaisante. En définitive et à l'instar de la décision de Caron lui-même, les sous-échelles sont conservées telles quelles.

Afin d'estimer la fidélité de l'instrument, une analyse de sa consistance interne a été réalisée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Le tableau 3 rapporte les résultats obtenus à chacune de ses sous-échelles, ainsi qu'à l'échelle globale. Aux fins de comparaison, les coefficients obtenus par Caron (1996) auprès d'étudiants québécois et ceux rapportés par Cutrona et Russell (1987) y sont également indiqués.

Tableau 3

Les alphas de Cronbach portant sur les sous-échelles et l'échelle globale du questionnaire « Les fonctions du soutien social »

Sous-échelles et échelle globale	Présente étude (N = 465)	Caron (N = 387)	Cutrona et Russell (N = 1792)
Soutien émotionnel	0,55	0,57	0,74
Soutien lié à l'estime de soi	0,64	0,74	0,66
Soutien d'appartenance	0,67	0,55	0,67
Soutien envers autrui	0,65	0,47	0,66
Soutien informatif	0,57	0,57	0,76
Soutien instrumental	0,51	0,58	0,65
Échelle globale	0,82	0,87	0,91

Les alphas obtenus dans le cadre de la présente recherche sont globalement comparables à ceux obtenus par Caron (1996) et, dans une moindre mesure, à la version originale de l'instrument dont les coefficients sont influencés par la taille plutôt imposante de l'échantillon (Gulliksen, 1950). En apparence peu élevés, les coefficients alphas obtenus pour les sous-échelles correspondent néanmoins aux normes avancées par ce dernier auteur. L'alpha devrait se situer autour de 0,50

lorsqu'une échelle comporte quatre énoncés, comme c'est le cas des sous-échelles du questionnaire.

En somme, force est de constater que la traduction réalisée dans la présente recherche possède des qualités psychométriques globalement comparables à celles décrites par Caron (1996) et, plus en amont, à celles de la version d'origine.

4.3.1.3 Les sources de soutien social

Parmi les questionnaires utilisés pour mener à bien cette étude, l'instrument de mesure de la perception du soutien social provenant de différentes sources est sans aucun doute celui ayant nécessité le plus de travail du point de vue de sa validation. En effet, l'instrument, conçu à l'origine en 26 énoncés par les Américains McGrath et al. (2000), a connu plusieurs modifications dans le cadre même de la présente étude, avant d'être traduit en français sous le titre d'*Échelle de soutien social des étudiants universitaires*. Les démarches réalisées en ce sens sont décrites ultérieurement dans la présente section.

Néanmoins, tel qu'utilisé dans le cadre de cette recherche, le questionnaire comprend 32 énoncés qui décrivent différents comportements de soutien social provenant de trois sources, soit **les amis et les pairs** (13 énoncés, ex : « Mes amis et mes pairs m'écoutent volontiers lorsque je leur parle de sujets reliés à l'université »), **la famille** (15 énoncés, ex : « Ma famille m'encourage dans mes études ») et **les membres de la communauté universitaire** (4 énoncés, ex : « Les professeurs et les chargés de cours répondent volontiers à mes questions en dehors des heures de classe »). Pour chaque énoncé et à l'aide d'une échelle de type Likert graduée de 1 à 5 (de *Jamais* pour la cote 1, à *Fréquemment* pour la cote 5), l'étudiant doit répondre à trois questions visant à décrire : 1. Jusqu'à quel point il estime que le soutien décrit est *disponible* dans son environnement ; 2. S'il le juge *utile* ; et 3. À quelle *fréquence* il le reçoit. Le

spécimen de questionnaire reproduit à l'Appendice C permet d'en visualiser la structure qui peut, au premier abord, apparaître plutôt complexe.

L'instrument offre ainsi l'avantage d'examiner les sources de soutien social sous trois angles complémentaires, soit la présence du soutien (sa disponibilité), l'appréciation subjective de sa pertinence (son utilité) et sa réception effective (sa fréquence). En cela, il rejoint les recommandations de Vaux (1992), Barrera (1986) et Pierce et al. (1986) concernant la nécessaire prise en compte du caractère multidimensionnel du soutien social. Les auteurs du questionnaire laissent également entendre que l'*Échelle de soutien social des étudiants universitaires* est le seul instrument permettant de mesurer à la fois le soutien social *perçu comme disponible* et le soutien social *effectivement reçu* par l'étudiant. Notre recension des écrits permet effectivement de le confirmer.

Différents scores sont ainsi générés par l'instrument : neuf scores correspondant aux résultats obtenus pour chacune des sources sous les trois angles en question (par ex. : la disponibilité du soutien de la famille ou la fréquence du soutien de l'université), trois scores correspondant aux trois angles examinés toutes sources confondues (soit la *disponibilité* du soutien, l'*utilité* du soutien et la *fréquence* du soutien) et un résultat global pour l'ensemble des énoncés. À titre d'exemples, pour un participant donné, le questionnaire est à même de fournir de l'information sur la disponibilité, l'utilité et la fréquence du soutien provenant de sa famille, de ses amis et de la communauté universitaire. Il est également possible de connaître la perception de l'étudiant vis-à-vis la disponibilité du soutien en général, de même que son utilité et la fréquence avec laquelle il y a recours quelle qu'en soit la source.

4.3.1.4 La traduction et la validation du questionnaire sur les sources de soutien social

Également inspirées de la méthode transculturelle de Vallerand (1989), la traduction et la validation de l'instrument ont été réalisées à partir de sa toute première version anglophone comportant à l'origine 45 énoncés¹⁰ (McGrath et al., 2000). L'instrument a d'abord été traduit en français par une traductrice professionnelle. Par la suite, un examen attentif du contenu des énoncés a été réalisé par un comité de deux experts. L'exercice, rappelons-le, visait essentiellement à garantir l'exactitude de la traduction. La justesse et la clarté des énoncés du questionnaire au regard du vécu et du vocabulaire des étudiants québécois ont également été vérifiées par quatre étudiants de première année au baccalauréat.

Les recommandations des experts et des étudiants consultés ont entraîné certaines modifications à la traduction. Ces dernières visaient essentiellement à en adapter le vocabulaire au contexte universitaire. Par exemple, l'énoncé « Mes amis et mes pairs m'écoutent quand je leur parle de sujets qui sont reliés à l'école » a été changé pour l'énoncé « Mes amis et mes pairs m'écoutent volontiers quand je leur parle de sujets reliés à l'université ». De la même façon, l'énoncé « Mes professeurs me rencontrent en dehors des cours quand j'ai des questions » est devenu « Les professeurs et les chargés de cours répondent volontiers à mes questions en dehors des heures de classe ». De plus, parmi les modifications, on notera l'ajout de cinq énoncés visant à enrichir la gamme de comportements de soutien provenant de la famille (quatre énoncés) et de l'université (un énoncé).

¹⁰ Le choix d'exploiter la version en 45 énoncés plutôt que le questionnaire final en 26 énoncés s'explique par la volonté de soumettre à la validation la plus grande variété possible de comportements de soutien provenant des trois sources identifiées, soit les amis, la famille et la communauté universitaire. Le soutien de l'université étant absent du questionnaire en 26 énoncés, la version plus étoffée a été privilégiée.

Une traduction inversée du français à l'anglais a par la suite été réalisée par un traducteur bilingue afin de vérifier, tout comme pour le premier instrument, la concordance entre les énoncés d'une langue à l'autre. Deux énoncés ont été modifiés suite à cette confrontation. Par exemple, l'énoncé « Mes amis et mes pairs me laissent recopier leurs notes si j'ai manqué un cours » a été changé par « Mes amis et mes pairs me laissent recopier leurs notes lorsque je suis absent à un cours ». En définitive, dans sa première version, la traduction du questionnaire comportait 50 énoncés. De ce nombre, 27 énoncés correspondaient au soutien des amis, 18 au soutien de la famille et 5 au soutien de la communauté universitaire.

Afin de comparer les qualités psychométriques de l'Échelle de soutien social des étudiants universitaires à la version américaine, une exploration de sa validité de construit et de sa fidélité a été réalisée auprès des 465 étudiants de notre échantillon selon les principales procédures initialement utilisées par McGrath et al. (2000). La validité de construit de l'instrument a nécessité l'examen de sa structure factorielle multidimensionnelle, alors que sa fidélité de l'instrument a, pour sa part, requis l'évaluation de sa consistance interne.

Telle que réalisée par les concepteurs originaux, une analyse factorielle exploratoire suivant la méthode d'extraction par factorisation en axes principaux avec rotation oblique a été effectuée en forçant l'entrée de trois facteurs correspondant aux trois sources de soutien (amis, famille, communauté universitaire) et cela, pour chacun des angles identifiés par les auteurs (disponibilité du soutien, utilité du soutien, réception du soutien). De l'ensemble des 50 énoncés inclus au départ dans l'analyse, 18 ont dû être éliminés, dont 17 sont apparus davantage liés à un facteur autre que celui prévu par les concepteurs. L'énoncé « Mes grands-parents me donnent des conseils sur la vie en général » a quant à lui été ignoré en raison d'un coefficient de saturation inférieur à 0,30 (Nunnally, 1978). Des 18 énoncés supprimés, 14 se rattachaient au

soutien des amis, 3 au soutien de la famille et 1 au soutien de la communauté universitaire.

La solution factorielle obtenue à trois facteurs permet d'expliquer 38,05 % de la variance contre 38,4% pour la version originale américaine qui, pour sa part, n'avait retenu que deux facteurs, soit le soutien de la famille et le soutien des amis et pairs. La prise en compte du soutien de la communauté universitaire est donc une particularité de l'instrument tel que produit dans le cadre de cette recherche. C'est également le cas de plusieurs énoncés relatifs au soutien de la famille. En effet, alors que dans la version finale américaine, le soutien de la famille se limite exclusivement au soutien financier, notre version offre une gamme plus riche de comportements de soutien familial, tels que, par exemple, les encouragements vis-à-vis des études et le réconfort si nécessaire.

Afin d'estimer la fidélité de l'instrument, soit sa capacité à fournir des scores stables, une analyse de sa consistance interne a été réalisée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Le tableau 4 rend compte des résultats obtenus, ainsi que ceux de la version originale. Tel qu'effectué par les concepteurs originaux, les alphas ont notamment été vérifiés pour chacune des sources (amis et pairs, famille, communauté universitaire), sous chacun des trois angles identifiés à priori (soit la disponibilité, l'utilité et la fréquence du soutien). Rappelons ici que la source correspondant à la communauté universitaire n'a pas été retenue dans la solution factorielle produite à l'origine, ce qui, dans le tableau, explique l'absence de points de comparaison s'y rapportant.

Avec des valeurs du coefficient alpha de 0,96 pour l'échelle globale et de 0,89 à 0,90 pour les angles (soit la *disponibilité*, l'*utilité* et la *fréquence* du soutien), force est de constater que la consistance interne de la version québécoise produite dans le cadre de la présente recherche est tout à fait comparable à celle qu'offre la version américaine.

Les qualités psychométriques des instruments de mesure du soutien social ayant été confirmées, nous présentons dans ce qui suit les mesures associées aux deux variables dépendantes de la recherche, soit l'ajustement universitaire et la persévérance en première année.

Tableau 4

**Les alphas de Cronbach par sources et angles du questionnaire
« Échelle de soutien social des étudiants universitaires »**

	Présente étude (N = 465)	McGrath et al. (N = 256)
Source : Amis		
Disponibilité	0,90	0,93
Utilité	0,89	0,92
Fréquence	0,90	0,92
Source : Famille		
Disponibilité	0,88	0,83
Utilité	0,85	0,78
Fréquence	0,87	0,82
Source : Communauté universitaire		
Disponibilité	0,61	s.o.
Utilité	0,61	s.o.
Fréquence	0,57	s.o.
Scores des angles		
Disponibilité	0,89	0,92
Utilité	0,89	0,91
Fréquence	0,90	0,90
Échelle globale	0,96	0,96

4.3.2 Les mesures associées aux variables dépendantes

La présente recherche veut examiner dans quelle mesure le soutien social, tel que perçu par l'étudiant, est en lien avec son ajustement à l'université, d'une part, et sa persévérance en première année de baccalauréat, d'autre part. L'ajustement universitaire constitue donc la première variable dépendante à l'étude et la persévérance, la deuxième variable dépendante. Les mesures utilisées pour chacune d'elles sont décrites dans ce qui suit.

4.3.2.1 L'ajustement universitaire

L'ajustement universitaire a été mesuré à l'aide d'une adaptation de la version francophone du *Student adaptation to college questionnaire* (SACQ), initialement conçu par Baker et Siryk (1989), puis traduit en français (SACQ-F) pour le niveau collégial québécois par Larose et al. (1997). Le choix de cet instrument, plutôt qu'un autre, s'explique par la volonté de rendre compte du caractère multidimensionnel de l'ajustement tel que conceptualisé par Baker et Siryk (1989). La problématique de l'ajustement des étudiants aux études de niveau postsecondaire a certes inspiré plusieurs concepteurs d'instruments de mesure, dont notamment Weinstein, Schulte et Palmer (1987), Pascarella et Terenzini (1991) et Larose et Roy (1995). Toutefois, la grande majorité des outils disponibles, au contraire du SACQ-F, n'évaluent que partiellement l'ajustement, se limitant à certaines de ses dimensions. Bien que le SACQ-F ait été conçu pour le contexte collégial, la validation du questionnaire originel auprès d'étudiants d'une université flamande en Belgique (Beyers et Goossens, 2002) permet d'envisager avec optimisme l'adaptabilité de cette mesure à une population universitaire.

L'instrument retenu (voir Appendice D) comporte 67 énoncés qui permettent l'évaluation des quatre dimensions sous-jacentes au concept d'ajustement

universitaire. Plus exactement, les quatre sous-échelles du questionnaire mesurent respectivement a) **l'ajustement scolaire** (24 énoncés ; ex: « Je suis satisfait-e de la qualité et de la variété des cours offerts à l'université »), b) **l'ajustement social** (20 énoncés ; ex : « Je suis très engagé-e dans les activités sociales de l'université »), c) **l'ajustement personnel-émotif** (15 énoncés ; ex : « Je me suis souvent senti-e fatigué-e ces temps-ci » inversé) et c) **l'attachement à l'institution** (15 énoncés ; ex : « Je suis maintenant satisfait-e de ma décision de faire des études universitaires »). Pour chacun des énoncés, le répondant doit indiquer dans quelle mesure l'énoncé s'applique à lui, en situant sa réponse sur une échelle de type Likert en neuf points (de *Ne s'applique pas du tout à moi* pour la cote 1, à *S'applique parfaitement à moi* pour la cote 9),

Le *Questionnaire sur l'adaptation des étudiant(e)s à l'université* (SACQ-F-U) fournit de l'information ciblée relativement au niveau d'ajustement démontré par l'étudiant sur chacun des plans ou dimensions décrits ci-dessus. Les scores de ces derniers peuvent également être cumulés pour obtenir le niveau global d'ajustement universitaire.

4.3.2.2 La validation du questionnaire sur l'ajustement universitaire

Après une lecture attentive de la version francophone du SACQ produit par Larose et al. (1997), il a d'abord été convenu d'apporter quelques modifications mineures au libellé de certains énoncés afin de rendre compte du contexte universitaire de la recherche. Par exemple, l'énoncé « J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes au collège (ex : élèves, professeurs, personnel de soutien, etc.) » a été changé pour l'énoncé « J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes à l'université (ex : étudiants, professeurs, chargés de cours, personnel de soutien, etc.) ». De la même façon, l'expression *études collégiales (DEC)* dans l'énoncé

« Obtenir un diplôme d'*études collégiales (DEC)* est important pour moi » a été remplacée par le terme *universitaire*.

Bien que les versions néerlandaise en contexte universitaire belge (Beyers et Goossens, 2002) et francophone en contexte collégial (Larose et al., 1997) aient démontré de façon convaincante leurs qualités psychométriques, un prétest a d'abord été réalisé par la chercheuse auprès de 324 étudiants, puis, dans un deuxième temps, avec les 465 étudiants du présent échantillon. Dans le but de vérifier la consistance interne des dimensions du SACQ-F-U, donc de s'assurer que l'ensemble des énoncés mesure bien le même concept, cinq alphas de Cronbach ont été calculés, un pour chacune des dimensions et le dernier pour l'échelle globale.

Le tableau 5, à la page suivante, présente les résultats obtenus par sous-échelles et échelle globale, ainsi que ceux des versions citées précédemment. De surcroît, 15 études évoquées par Baker et Siryk (1989), concepteurs de la version d'origine, y sont également rapportées. Le tableau permet de constater que l'adaptation du SACQ-F pour l'université présente un niveau de fidélité fort enviable. Les indices de consistance interne de ses dimensions sont globalement plus élevés que les scores obtenus dans le cadre des versions collégiale québécoise et universitaire européenne.

La validité de construit du SACQ-F-U a été évaluée en procédant à l'examen des intercorrélations entre ses sous-échelles à l'occasion du prétest. Conformément aux bases théoriques à l'origine du développement du questionnaire original, il était attendu que les quatre dimensions de l'ajustement universitaire (soit l'ajustement scolaire, l'ajustement social, l'ajustement personnel/émotif et l'attachement à l'institution) seraient distinctes et donc modérément liées.

Tableau 5
Les alphas de Cronbach par sous-échelles du
« Questionnaire sur l'adaptation des étudiants à l'université »

Sous-échelles et échelle globale	Prétest (N = 324)	Présente étude (N = 465)	Larose et al. (N = 174)	Beyers et Goossens (N = 368)	Baker et Siryk (N = 28- 414)
Ajustement scolaire	0,84	0,87	0,87	0,84	0,78-0,90
Ajustement social	0,85	0,85	0,79	0,84	0,73-0,91
Ajustement personnel/émotif	0,82	0,84	0,79	0,81	0,73-0,89
Attachement à l'institution	0,80	0,84	0,80	0,80	0,81-0,91
Échelle globale	0,91	0,91	s.o.	0,92	0,89-0,95

Dans les faits, deux constats s'imposent. Premièrement, les corrélations observées entre la plupart des sous-échelles de l'instrument s'avèrent effectivement positives et modérées, variant entre 0,33 et 0,53. Ces derniers résultats se comparent aux corrélations observées notamment par Larose et al. (1995) avec un minimum de 0,24 et un maximum de 0,55. Deuxièmement, une forte association entre l'*attachement à l'institution* et l'*ajustement social* est constatée ($r(324) = 0,79$; $p < 0,01$) lors du pré-test, ce que confirment également Larose et ses collègues avec un coefficient de 0,75. Semblable constat est également signalé par Baker et Siryk (1989) dans une recension de 15 études dont les corrélations rapportées varient entre 0,75 et 0,87.

4.3.2.3 La persévérance en première année

La situation de l'étudiant à l'automne 2003, soit sa réinscription ou non dans le même établissement un an après sa première inscription, constitue l'indicateur de la

persévérance en première année retenue comme deuxième variable dépendante de la recherche. Cette information a été obtenue grâce à la collaboration du registraire de l'UQTR. Il convient ici de souligner que la chercheuse s'est engagée, auprès de l'UQTR comme auprès des participants, à préserver la confidentialité des données obtenues.

4.4 Autres renseignements recueillis

Aux trois instruments de mesure décrits précédemment, s'ajoute une section constituée de 11 questions visant à obtenir des informations dites générales et sociodémographiques concernant les participants. Le questionnaire rapporté à l'annexe E du présent document permet d'obtenir des renseignements sur 1- le nom, numéro de téléphone et code permanent de l'étudiant ; 2- son sexe ; 3- son âge ; 4- son programme d'étude ; 5- son régime d'études et le nombre de cours suivis durant la présente session ; 6- la session d'entrée dans le programme ; 7- l'occupation actuelle d'un emploi ; 8- la présence d'un enfant à charge ; 9- le lieu de résidence durant les études ; 10- les personnes avec qui habite l'étudiant durant ses études; et 11- son lieu de résidence permanente.

4.5 Les types d'analyses utilisées

Tel que mentionné plus tôt, l'approche méthodologique retenue en est une de nature corrélationnelle et descriptive. Ce type de recherche nécessite, selon Gall et al. (1999), que quatre étapes soient respectées. Les trois premières ont été décrites précédemment, soit l'identification des variables potentiellement liées, la sélection des participants à la recherche et la méthode de collecte des données. Quant à la 4^e

étape, soit le choix des analyses statistiques utilisées, la présente section lui est consacrée.

Avant de préciser le type d'analyses statistiques utilisées pour chacune des questions de recherche, une mise au point s'impose. Nous ne saurions en effet ignorer qu'il existe actuellement un débat parmi la communauté scientifique quant à la question du traitement statistique des échelles de type Likert (Bouchard, 2005). Les avis sont manifestement partagés sur l'utilisation d'analyses paramétriques pour des échelles souvent considérées ordinales, comme celles qui sont utilisées dans les différents questionnaires de l'étude. Le choix d'utiliser des statistiques paramétriques dans la présente recherche est premièrement basé sur l'interprétation de Uebersax (2008)¹¹. Selon ce chercheur de l'université de l'Arizona, lorsque les échelons des échelles sont représentés par des chiffres entiers, le répondant tend à les considérer comme ayant des espaces équivalents, ce qui justifie de les traiter comme des données continues.

Deuxièmement, le choix d'utiliser des analyses paramétriques a été préféré à celui des analyses non paramétriques pour assurer une comparaison adéquate par rapport aux résultats rapportés antérieurement, puisque ce sont ces types d'analyses qui ont été utilisés dans les recherches desquelles ont été tirés les questionnaires ayant servi au recueil des données. Enfin, selon plusieurs chercheurs dont Tabachnick et Fidell (1989, cités dans Bouchard, 2005), les analyses statistiques traditionnelles donnent des résultats satisfaisants à partir de données ordinales.

Pour chacune des questions de recherche, des précisions sont apportées ci-après quant aux analyses statistiques utilisées.

¹¹ <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jsuebersax/agree.htm>

1. Quelle est la nature des liens qui existent entre les composantes du soutien social, les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat? Ces relations varient-elles selon le sexe des étudiants?

Ce type de question nécessite d'être capable d'examiner les liens éventuels entre les variables à l'étude. Pour ce faire, des analyses de corrélations de Pearson sont réalisées.

2. Concernant les composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire, dans quelle mesure les étudiants persévérants se distinguent-ils des étudiants non persévérants au terme de leur première année d'études? Les résultats sont-ils similaires ou différents selon le sexe des étudiants?

La réponse à cette question est apportée par une série de tests *t* de Student afin de comparer les étudiants persévérants et non persévérants sur les différentes variables à l'étude.

3. Quelles sont les composantes du soutien social, d'une part, et les dimensions de l'ajustement universitaire, d'autre part, qui prédisent le plus la persévérance? Quelles sont celles qui prédisent le plus la persévérance chez les étudiantes, puis chez les étudiants?

Pour être à même de répondre à cette question, il convient d'évaluer le poids des liens constatés. Les analyses statistiques réalisées à cette fin sont des séries de régressions logistiques de type hiérarchique en raison de la nature dichotomique de la variable « persévérance » (Hosmer et Lemeshow, 1989).

4. Dans quelle mesure l'ajustement universitaire joue-t-il un rôle médiateur dans la relation entre les composantes du soutien social et la persévérance? Est-ce que les résultats sont similaires ou différents selon le sexe des étudiants?

Cette question requiert d'évaluer l'effet médiateur de la variable « ajustement » dans la relation entre le soutien social et la persévérance. Pour ce faire, des séries de régressions sont effectuées selon la procédure préconisée par Baron et Kenny (1986). De plus amples détails quant aux conditions à remplir seront présentés dans le chapitre suivant.

L'ensemble des analyses statistiques est effectué à l'aide du progiciel SPSS, version 12.0, dont l'apprentissage a été réalisé à l'occasion de la présente recherche.

En somme, en raison de ses questions visant à examiner les liens entre soutien social, ajustement universitaire et persévérance à l'université, la présente recherche recourt à une méthodologie quantitative, de type descriptif et corrélationnel. Trois questionnaires, précédés d'une fiche d'informations générales sur les sujets, ont été administrés à 465 étudiants. L'instrument *Questionnaire sur l'adaptation des étudiants à l'université* a été utilisé pour mesurer l'ajustement des étudiants. *L'échelle de soutien social des étudiants universitaires* a été choisie pour identifier les sources de soutien social sous l'angle de la disponibilité, de l'utilité et de la fréquence du soutien. Enfin, le questionnaire *Les fonctions du soutien social* décrit les formes de soutien dont disent pouvoir bénéficier les étudiants.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Le chapitre qui suit a pour objectif de présenter les résultats des différentes analyses effectuées en réponse aux questions de recherche. Afin d'en faciliter la lecture, il peut être utile de faire tout d'abord le point sur les éléments qui traduisent les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire. Les sections qui suivront cette brève mise en contexte porteront sur les résultats comme tels.

Deux composantes permettent d'opérationnaliser la perception du soutien social en tant que variable indépendante de la recherche. Il s'agit, en premier lieu, des sources du soutien social auxquelles se rattachent trois sous-composantes: le soutien des amis et des pairs, le soutien de la famille et le soutien de l'université. Chacune d'elles est examinée sous trois angles complémentaires : la disponibilité du soutien, son utilité et la fréquence à laquelle l'étudiant déclare en recevoir. Les fonctions du soutien social constituent la deuxième composante de la variable. Six sous-dimensions la définissent: le soutien émotionnel, le soutien à l'estime de soi, le soutien à l'intégration sociale, le soutien envers autrui, le soutien informatif et le soutien instrumental.

Pour sa part, la première variable dépendante de la recherche, soit l'ajustement universitaire, comporte quatre dimensions : l'ajustement scolaire, l'ajustement social, l'ajustement personnel/émotif et l'attachement à l'université. Enfin, en tant que deuxième variable dépendante de l'étude, la persévérance en première année de baccalauréat correspond à la réinscription des étudiants à l'UQTR un an plus tard.

5.1 Les caractéristiques des participants

Les principales informations recueillies à l'aide du questionnaire *Informations générales* (voir Appendice E) permettent de brosser un portrait général des participants de la recherche. Ainsi, l'échantillon global ($n = 465$)¹² est composé de 348 femmes (74,8%) et 117 hommes (25,2%), âgés entre 18 et 30 ans ($M = 20,52$ et $ÉT = 2,04$). La très grande majorité d'entre eux (98,5%) effectuent leurs études à temps plein.

Au chapitre de la persévérance, 378 étudiants (81,3%) de l'échantillon global ont persévéré durant leur première année d'études, contre 87 étudiants (18,7%) qui ne se sont pas réinscrits à l'UQTR à l'automne 2003. Séparément selon le sexe, 81% des femmes ont persévéré ($n = 284$), un pourcentage presque identique à celui des hommes, avec 80,3% ($n = 94$).

Le tableau 6 fournit des renseignements sur la répartition des étudiants de l'échantillon entre les différents domaines d'études représentés, de même que les données équivalentes pour les populations de référence¹³. Il présente, dans un premier temps, le nombre (n) et le pourcentage (%) des étudiants de l'échantillon appartenant à chacun des domaines d'études. Le nombre (N) de la population de référence y est ensuite indiqué, de même que le pourcentage des étudiants de cette population appartenant à chacun des domaines répertoriés. Ces informations sont également rapportées en fonction du sexe des étudiants. Le tableau répertorie les domaines

¹² Le nombre total de nouvelles inscriptions à l'UQTR dans un programme de baccalauréat à l'automne 2002 s'élevait à 1311 étudiants. De ce nombre, 63,3% étaient des femmes et 36,6% des hommes. Source : Bureau du registraire de l'UQTR et système d'information décisionnel (SID) de la direction de la recherche institutionnelle de l'université du Québec, accessible par le réseau intranet de l'Université du Québec.

¹³ Les données concernant les populations de référence (totale et par domaines d'études) ont été obtenues en consultant le système d'information décisionnel (SID) de la direction de la recherche institutionnelle de l'université du Québec.

d'études en ordre décroissant de leur proportion respective dans l'échantillon global de recherche.

Tableau 6

Répartition des étudiants de l'échantillon et de la population de référence selon le sexe et les domaines d'études

Domaines d'études	Tous		Hommes		Femmes	
	n (%)	N (%)	n (%)	N (%)	n (%)	N (%)
Sciences humaines	138 (29,7)	309 (23,6)	26 (18,8)	89 (28,8)	112 (81,5)	220 (71,1)
Sciences de l'éducation	113 (24,3)	319 (24,3)	15 (17)	61 (19,1)	96 (85)	258 (80,8)
Administration	86 (18,5)	259 (19,7)	34 (39,5)	124 (47,8)	52 (60,5)	135 (52,1)
Sciences de la santé	80 (17,2)	181 (13,8)	13 (16,3)	38 (20,9)	67 (83,7)	143 (79)
Sciences appliquées	26 (5,6)	148 (11,3)	16 (61,5)	130 (87,8)	10 (38,5)	18 (12,1)
Sciences pures	13 (2,7)	57 (4,3)	8 (61,5)	28 (49,1)	5 (38,5)	29 (50,8)
Lettres	5 (1,1)	19 (1,4)	2 (40)	6 (31,5)	3 (60)	13 (68,4)
Arts	4 (0,9)	19 (1,4)	0 (0)	4 (21)	4 (100)	15 (78,9)
Tous les domaines	465 (100)	1311 (100)	117 (25,2)	480 (36,6)	348 (74,8)	831 (63,3)

5.2 La première question de recherche

Des analyses de corrélations ont été utilisées afin de répondre à la première question de recherche, en incluant toutes les composantes et sous-composantes du soutien social, les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance. Ces analyses ont tout d'abord été faites auprès de l'échantillon global, puis séparément pour les femmes et pour les hommes.

Voici un rappel de la première question :

Quelle est la nature des liens qui existent entre les composantes du soutien social (sources et fonctions), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat? Ces relations varient-elles selon le sexe des étudiants?

5.2.1 L'échantillon global

Afin de faciliter la lecture des nombreuses corrélations observées entre les variables mesurées auprès de l'échantillon global ($N = 465$), nous présentons et commentons quatre tableaux complémentaires, complétés au besoin par des schémas. Le tableau 7 met en relation les scores globaux obtenus pour chacune des variables visées par la recherche. Les tableaux 8, 9 et 10 présentent, de façon plus pointue, les corrélations constatées entre les différents éléments qui les composent. Ainsi, les corrélations observées entre les composantes et sous-composantes du soutien social et de l'ajustement universitaire sont rapportées dans le tableau 8. Le tableau 9 présente les liens relevés entre les dimensions de l'ajustement et la persévérance, tandis que le tableau 10 rapporte les corrélations constatées entre les composantes et sous-composantes du soutien social et la persévérance. Aux fins de cette étude, seules les corrélations significatives à $p < 0,01$ seront rapportées et commentées.

5.2.1.1 La persévérance, le soutien social et l'ajustement universitaire

Le tableau 7 indique que la persévérance en première année corrèle de façon significative et par ordre d'importance avec la mesure globale des sources de soutien social ($r(465) = 0,29, p < 0,01$) et avec l'ajustement universitaire ($r(465) = 0,24, p < 0,01$). En fait, il semble que la persévérance des étudiants, au terme de la première année d'études, soit clairement en lien avec l'ajustement universitaire. De plus, on observe également un lien entre la persévérance des étudiants et le support reçu de leur entourage, toutes sources confondues.

Les résultats laissent également entrevoir des liens manifestes entre l'ajustement universitaire et le soutien social mesuré par le biais de ses sources, d'une part, et de ses fonctions, d'autre part. Toutefois, il appert que l'ajustement universitaire corrèle plus fortement avec la mesure globale des fonctions du soutien social ($r(465) = 0,41, p < 0,01$) qu'avec celle des sources de soutien ($r(465) = 0,20, p < 0,01$).

Tableau 7

Corrélations entre la persévérance, les fonctions du soutien social, les sources du soutien social et l'ajustement universitaire pour l'échantillon global

N = 465

	1	2	3	4
1. Persévérance	---			
2. Fonctions du soutien social	0.09*	---		
3. Sources du soutien social	0.29**	0.35**	---	
4. Ajustement universitaire	0.24**	0.41**	0.20**	---

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

5.2.1.2 Les sources et les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire

Le tableau 8 présente les résultats des corrélations observées auprès de l'échantillon global entre les composantes et sous-composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire.

L'analyse préliminaire des coefficients obtenus mène tout d'abord à un constat: des corrélations supérieures ou égales à 0,80 laissent entrevoir un problème de multicollinéarité dans les données, ce qui contrevient aux postulats des analyses statistiques (Grimm et Yarnold, 1995). En clair, cela signifie que certaines dimensions et sous-dimensions des variables à l'étude semblent, d'après la perception des étudiants, mesurer sensiblement la même chose. Les résultats des analyses ultérieures risquent d'en être faussés.

Le problème se pose tout d'abord entre certaines données obtenues à l'intérieur de *l'Échelle de soutien social des étudiants universitaires*. De fortes covariations sont en effet constatées entre le soutien de la famille sous les angles de la disponibilité et de la fréquence, d'une part ($r(465) = 0,87, p < 0,01$) et sous les angles de la fréquence et de l'utilité, d'autre part ($r(465) = 0,81, p < 0,01$). De surcroît, le soutien de la famille sous l'angle de son utilité corrèle exagérément avec la mesure globale de l'utilité du soutien ($r(465) = 0,88, p < 0,01$), tout comme le soutien de la famille sous l'angle de sa fréquence est fortement associé à la mesure globale de la fréquence du soutien social ($r(645) = 0,85, p < 0,01$). La solution retenue pour contrer le problème de multicollinéarité dans les données consiste à ne pas utiliser, dans les analyses ultérieures, le soutien de la famille sous les angles de l'utilité et de la fréquence. De fait, les coefficients de corrélation correspondants ont été barrés sur le tableau 8 pour indiquer qu'ils ne seront pas retenus.

De la même façon, la relation étroite entre deux dimensions visées par l'instrument de mesure de l'ajustement universitaire (SACQ-F-U), soit l'attachement à l'institution et l'ajustement social, laisse perplexe ($r(438) = 0,82, p < 0,01$). Il semble, de prime abord, que les étudiants ne perçoivent pas le caractère distinct de ces deux concepts. Une telle observation n'est pas inédite si l'on se rappelle que les auteurs de l'instrument original avaient également rapporté, entre ces mêmes dimensions, des corrélations variant entre 0,75 et 0,87 lors d'une recension portant sur 15 études (Baker et Siryk, 1989). Néanmoins, les concepteurs du SACQ-F (Larose et al., 1997), la première version francophone de l'instrument, n'en ont pas modifié le questionnaire, ce qui nous incite à le conserver en l'état, sans en soustraire l'un ou l'autre des concepts. Cependant, nous tiendrons compte de cette limite lors de la discussion des résultats.

Tableau 8

Corrélations entre les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire pour l'échantillon total

N = 465

		1	2	3	4	5	6D	6U	6F	7D	7U	7F	8D	8U	8F	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
1. Ajustement universitaire		--																								
2. Ajustement scolaire		.82**	--																							
3. Ajustement social		.71**	.32**	--																						
4. Ajustement pers. / émotif		.74**	.51**	.31**	--																					
5. Attachement à l'institution		.78**	.50**	.82**	.32**	--																				
Sources du soutien social																										
6. Soutien des amis	D	.25**	.14**	.31**	.12*	.27**	--																			
	U	.09*	.04	.20**	-.06	.16**	.70**	--																		
	F	.14**	.09*	.24**	-.03	.19**	.79**	.71**	--																	
7. Soutien de la famille	D	.19**	.14**	.25**	.08	.21**	.31**	.17**	.22**	--																
	U	.07	.03	.24**	-.11*	.18**	.23**	.37**	.26**	.77**	--															
	F	.11**	.10*	.21**	-.04	.16**	.26**	.23**	.35**	.87**	.81**	--														
8. Soutien de l'université	D	.22**	.17**	.19**	.14**	.21**	.28**	.16**	.13**	.36**	.26**	.23**	--													
	U	.06	.05	.11**	-.05	.13**	.12**	.33**	.14**	.23**	.41**	.24**	.62**	--												
	F	.08	.05	.15**	-.01	.11*	.09*	.12**	.26**	.22**	.27**	.33**	.51**	.60**	--											
9. Disponibilité du soutien		.29**	.19**	.34**	.14**	.30**	.71**	.47**	.53**	.77**	.66**	.73**	.54**	.32**	.28**	--										
10. Utilité du soutien		.10*	.04	.27**	-.10*	.21**	.47**	.73**	.50**	.61**	.88**	.66**	.35**	.60**	.34**	.70**	--									
11. Fréquence du soutien		.15**	.11*	.28**	-.05	.21**	.57**	.52**	.76**	.69**	.68**	.85**	.28**	.31**	.48**	.77**	.72**	--								
Fonctions du soutien social																										
12. Soutien émotionnel		.26**	.18**	.26**	.12**	.22**	.35**	.25**	.29**	.12**	.14**	.12*	.05	.08	.07	.25**	.22**	.23**	--							
13. Soutien à l'estime de soi		.39**	.34**	.28**	.29**	.26**	.30**	.15**	.20**	.10*	.07	.05	.13**	.08	.05	.23**	.12**	.14**	.33**	--						
14. Soutien à l'intégration		.36**	.15**	.41**	.24**	.36**	.42**	.34**	.36**	.10*	.11*	.08	.09*	.09	.07	.28**	.24**	.24**	.41**	.33**	--					
15. Soutien envers autrui		.15**	.14**	.11*	.06	.10*	.10*	.13**	.07	.08	.11*	.06	.10*	.19**	.13**	.13**	.17**	.09*	.33**	.26**	.18**	--				
16. Soutien informatif		.28**	.16**	.28**	.18**	.27**	.41**	.30**	.34**	.16**	.17**	.15**	.08	.08	.06	.32**	.25**	.27**	.45**	.37**	.41**	.20**	--			
17. Soutien instrumental		.24**	.18**	.20**	.14**	.22**	.34**	.23**	.28**	.15**	.13**	.12*	.05	.02	.01	.27**	.19**	.22**	.39**	.34**	.38**	.21**	.52**	--		

* p < 0.05 ; ** p < 0.01 D : Disponibilité U : Utilité F : Fréquence

Les sources de soutien social et l'ajustement universitaire

D'entrée de jeu, les analyses présentées dans la figure 5 indiquent la présence de corrélations significatives entre l'ajustement universitaire et les sources de soutien social que sont les amis et pairs, la famille et la communauté universitaire. Plus précisément et en ordre décroissant, on constate que l'ajustement universitaire est plus souvent associé à la disponibilité du soutien des amis et des pairs ($r(465) = 0,25$, $p < 0,01$), à la disponibilité du soutien de l'université ($r(454) = 0,22$, $p < 0,01$) et à la disponibilité du soutien de la famille ($r(465) = 0,19$, $p < 0,01$). Le soutien des amis corrèle également sous l'angle de sa fréquence avec l'ajustement universitaire ($r(465) = 0,14$, $p < 0,01$), ce qui n'est pas le cas du soutien de la famille et de la communauté universitaire.

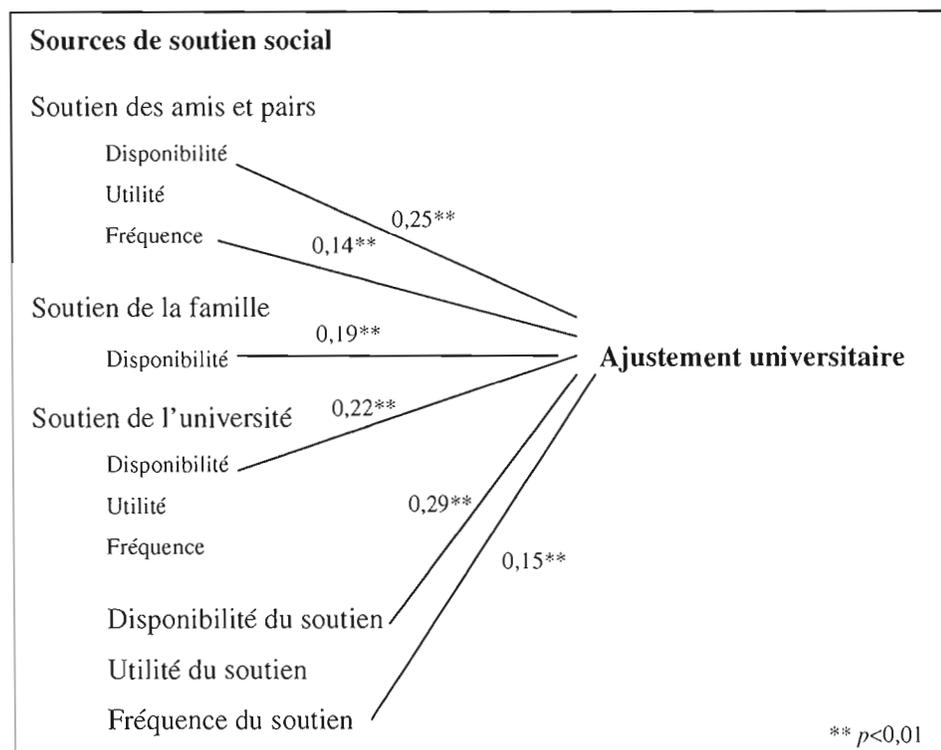


Figure 5. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement universitaire.

Des trois sous-échelles relatives à la disponibilité, l'utilité et la fréquence du soutien, toutes sources confondues, la disponibilité apparaît la plus fortement liée à l'ajustement universitaire ($r(465) = 0,29, p < 0,01$), suivie de la fréquence ($r(465) = 0,15, p < 0,01$).

L'examen des liens entre les sources de soutien social et les quatre dimensions de l'ajustement universitaire fournit également des observations instructives. Tel que rapporté dans la figure 6, l'ajustement scolaire est significativement associé à la disponibilité du soutien social toutes sources confondues ($r(464) = 0,19, p < 0,01$) et plus spécifiquement à la disponibilité du soutien de l'université ($r(454) = 0,17, p < 0,01$), de la famille ($r(464) = 0,14, p < 0,01$) et des amis ($r(464) = 0,14, p < 0,01$).

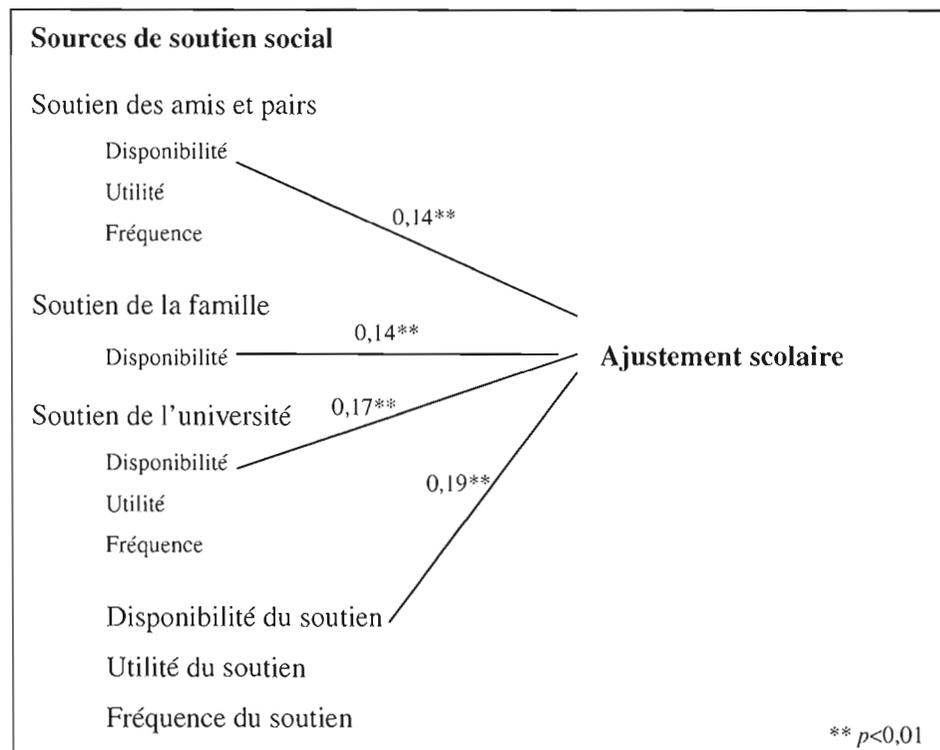


Figure 6. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement scolaire.

Au contraire de l'ajustement scolaire, l'ajustement social semble être manifestement lié à toutes les sources de soutien social et sous tous les angles (voir figure 7). En effet, on observe un lien positif intéressant entre l'ajustement social des étudiants et la disponibilité du soutien de leur entourage ($r(453) = 0,34, p < 0,01$), la fréquence du soutien ($r(453) = 0,28, p < 0,01$) et son utilité ($r(453) = 0,27, p < 0,01$). Des trois sources de soutien social répertoriées, les amis ressortent comme étant la source la plus fortement associée à l'ajustement social, suivie de la famille et de la communauté universitaire.

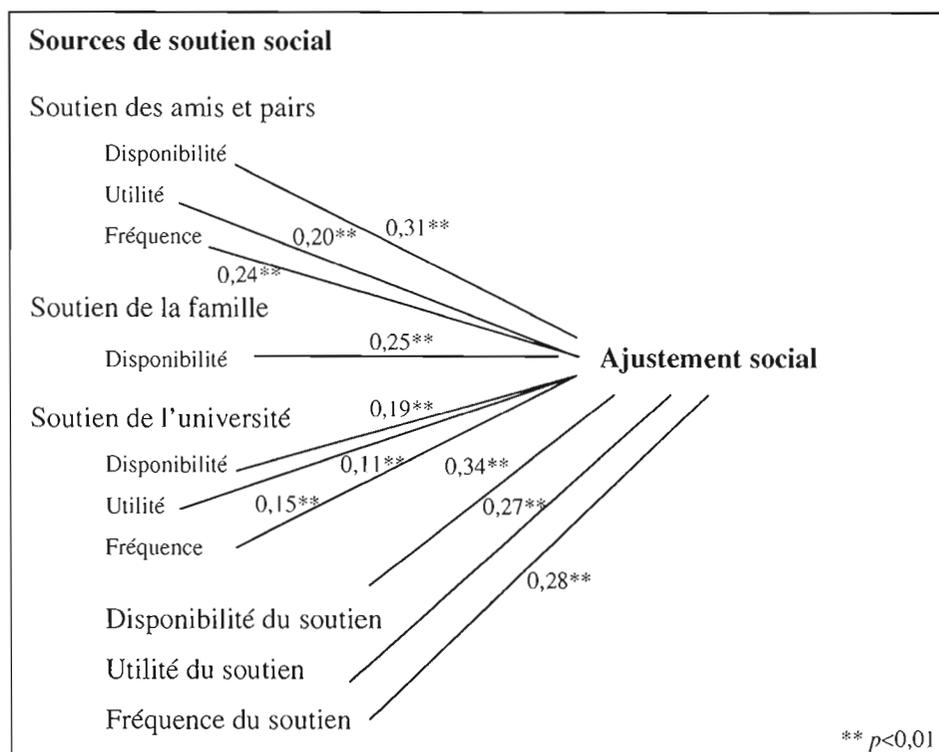


Figure 7. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement social.

Un examen plus approfondi des résultats indique que l'ajustement social corrèle, en premier lieu, avec le soutien des amis sous l'angle de sa disponibilité ($r(453) = 0,31, p < 0,01$), puis, en deuxième lieu, avec le soutien de la famille sous l'angle également

de la disponibilité ($r(453) = 0,25, p < 0,01$). Toujours par ordre décroissant, l'ajustement social est ensuite lié à la fréquence du soutien des amis ($r(453) = 0,24, p < 0,01$) et à son utilité ($r(453) = 0,20, p < 0,01$), tout comme il apparaît associé significativement, mais dans une moindre mesure, à la disponibilité du soutien de l'université ($r(443) = 0,19, p < 0,01$), à sa fréquence ($r(442) = 0,15, p < 0,01$) et enfin à son utilité ($r(442) = 0,11, p < 0,01$).

Contrairement à l'ajustement social dont on a pu constater les liens manifestes avec les trois sources de soutien social, l'ajustement personnel/émotif ne semble associé qu'au soutien provenant de l'université sous l'angle de sa disponibilité ($r(435) = 0,14, p < 0,01$), de même qu'à la mesure globale de la disponibilité du soutien ($r(445) = 0,14, p < 0,01$).

La situation est toute autre si l'on examine enfin les corrélations entre les sources de soutien social et l'attachement institutionnel, en tant que quatrième dimension de l'ajustement universitaire (voir figure 8). En effet, toutes les sources de soutien social apparaissent liées à l'attachement à l'institution, avec, en ordre décroissant, le soutien des amis sous l'angle de la disponibilité ($r(449) = 0,27, p < 0,01$), le soutien de la famille ($r(449) = 0,21, p < 0,01$) et de l'université ($r(448) = 0,21, p < 0,01$) également sous l'angle de la disponibilité, le soutien des amis sous l'angle de la fréquence ($r(449) = 0,19, p < 0,01$) et de l'utilité ($r(449) = 0,16, p < 0,01$) et, enfin, le soutien de l'université sous l'angle de l'utilité ($r(437) = 0,13, p < 0,01$).

Globalement, l'attachement à l'institution est plus fortement associé à la disponibilité du soutien ($r(449) = 0,30, p < 0,01$) et, dans une moindre mesure, à son utilité ($r(449) = 0,21, p < 0,01$) et sa fréquence ($r(449) = 0,21, p < 0,01$).

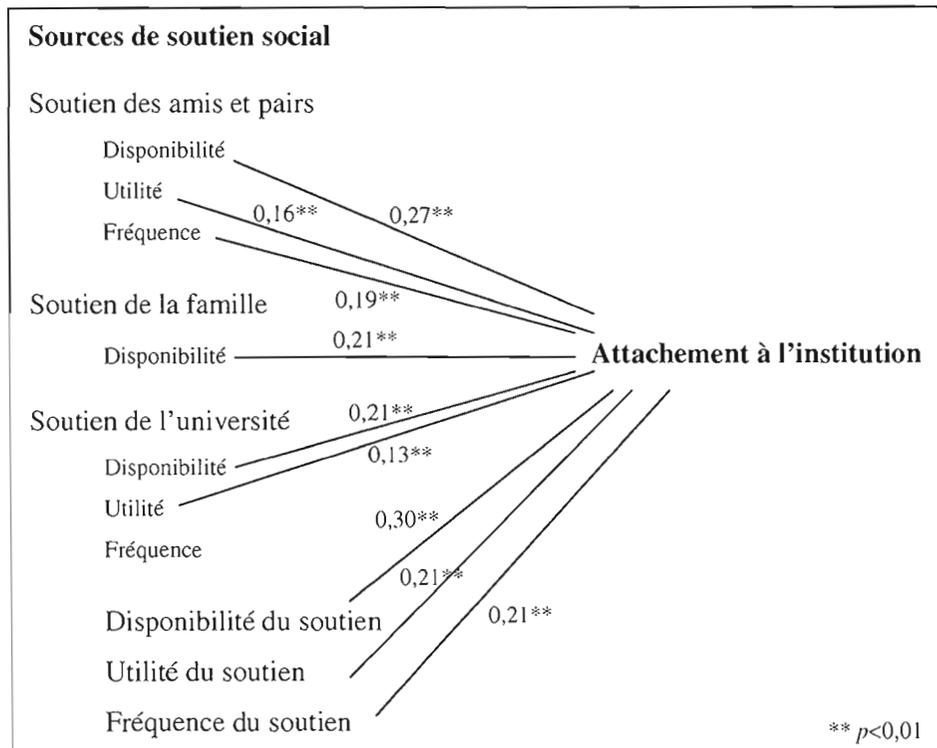


Figure 8. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'attachement à l'institution.

Les fonctions du soutien social et ajustement universitaire

Tel qu'indiqué dans le tableau 8 (voir page 116), l'ajustement universitaire corrèle sans contredit avec toutes les fonctions du soutien social. Néanmoins, deux fonctions du soutien se démarquent des autres comme étant plus fortement associées à l'ajustement universitaire, soit le soutien à l'estime de soi ($r(465) = 0,39, p < 0,01$) et le soutien à l'intégration sociale ($r(465) = 0,36, p < 0,01$). Suivent ensuite, par ordre d'importance, le soutien informatif ($r(465) = 0,28, p < 0,01$), le soutien émotionnel ($r(465) = 0,26, p < 0,01$), le soutien instrumental ($r(465) = 0,24, p < 0,01$) et le soutien envers autrui ($r(465) = 0,15, p < 0,01$).

L'examen plus attentif des liens entre les différentes fonctions du soutien social et les quatre dimensions de l'ajustement universitaires révèle des observations intéressantes. Ainsi, on constate que le soutien émotionnel corrèle, en premier lieu, avec l'ajustement social ($r(453) = 0,26, p < 0,01$), puis avec l'attachement à l'institution ($r(449) = 0,22, p < 0,01$), l'ajustement scolaire ($r(464) = 0,18, p < 0,01$) et l'ajustement personnel/émotif ($r(445) = 0,12, p < 0,01$). Le soutien à l'estime de soi se montre plus fortement associé à l'ajustement scolaire ($r(464) = 0,34, p < 0,01$), puis à l'ajustement personnel/émotif ($r(445) = 0,29, p < 0,01$), l'ajustement social ($r(453) = 0,28, p < 0,01$) et l'attachement à l'institution ($r(449) = 0,26, p < 0,01$). Sans surprise, le soutien à l'intégration sociale corrèle essentiellement avec l'ajustement social ($r(453) = 0,41, p < 0,01$) et l'attachement à l'institution ($r(449) = 0,36, p < 0,01$), puis, dans une moindre mesure, avec l'ajustement personnel/émotif ($r(445) = 0,24, p < 0,01$) et l'ajustement scolaire ($r(464) = 0,15, p < 0,01$).

Le soutien informatif apparaît, quant à lui, plus fortement corrélé avec l'ajustement social ($r(453) = 0,28, p < 0,01$) et l'attachement à l'institution ($r(449) = 0,27, p < 0,01$), suivis de l'ajustement personnel/émotif ($r(445) = 0,18, p < 0,01$) et de l'ajustement scolaire ($r(464) = 0,16, p < 0,01$). Dans un autre ordre d'idées, le soutien instrumental est associé, par ordre d'importance, à l'attachement institutionnel ($r(449) = 0,22, p < 0,01$), à l'ajustement social ($r(453) = 0,20, p < 0,01$), à l'ajustement scolaire ($r(464) = 0,18, p < 0,01$) et à l'ajustement personnel/émotif ($r(445) = 0,14, p < 0,01$). Enfin, seul l'ajustement scolaire corrèle significativement avec le soutien envers autrui ($r(464) = 0,14, p < 0,01$).

5.2.1.3 L'ajustement universitaire et la persévérance

D'emblée, à la lecture du tableau 9 ci-dessous, on ne peut que constater que la persévérance en première année corrèle significativement avec les quatre dimensions de l'ajustement universitaire. En ordre d'importance, une relation significative est

constatée entre la persévérance et l'attachement à l'institution ($r(449) = 0,23$, $p < 0,01$), l'ajustement scolaire ($r(464) = 0,22$, $p < 0,01$), l'ajustement social ($r(453) = 0,18$, $p < 0,01$) et l'ajustement personnel/émotif ($r(445) = 0,12$, $p < 0,01$).

Tableau 9

Corrélations entre les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance pour l'échantillon global

N = 465

	1	2	3	4	5
1. Persévérance	---				
2. Ajustement scolaire	0.22**	---			
3. Ajustement social	0.18**	0.32**	---		
4. Ajustement personnel/émotif	0.12**	0.51**	0.31**	---	
5. Attachement à l'institution	0.23**	0.50**	0.82**	0.32**	---

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

5.2.1.4 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance

L'examen des corrélations entre la persévérance en première année, les sources de soutien social et les fonctions du soutien (voir tableau 10) laisse entrevoir des constats dignes de mention. Au chapitre des sources de soutien social, on y apprend que la persévérance corrèle avec les trois sources de soutien social inventoriées, de même qu'avec les mesures globales de la disponibilité, de l'utilité et de la fréquence du soutien.

Tableau 10

Corrélations entre les variables du soutien social (sources et fonctions) et la persévérance pour l'échantillon total

N = 465

		1	2D	2U	2F	3D	4D	4U	4F	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Persévérance		--																
Sources du soutien																		
2. Soutien des amis	D	.42**	--															
	U	.14**	.70**	--														
	F	.32**	.78**	.71**	--													
3. Soutien de la famille	D	.23**	.32**	.17**	.22**	--												
4. Soutien de l'université	D	.22**	.28**	.16**	.13**	.36**	--											
	U	.03	.12*	.33**	.14**	.23**	.62**	--										
	F	.03	.10*	.12**	.26**	.22**	.51**	.60**	--									
5. Disponibilité		.37**	.71**	.47**	.53**	.77**	.54**	.32**	.28**	--								
6. Utilité		.12**	.47**	.73**	.50**	.61**	.35**	.60**	.34**	.69**	--							
7. Fréquence		.28**	.57**	.52**	.76**	.69**	.28**	.30**	.48**	.77**	.72**	--						
Fonctions du soutien																		
8. Soutien émotionnel		.02	.35**	.25**	.29**	.12**	.05	.08	.07	.25**	.22**	.23**	--					
9. Soutien à l'estime de soi		.12**	.30**	.15**	.20**	.11*	.13**	.08	.05	.23**	.12**	.14**	.33**	--				
10. Soutien à l'intégration		.14**	.42**	.35**	.35**	.10*	.09*	.09	.07	.28**	.24**	.24**	.41**	.33**	--			
11. Soutien envers autrui		.02	.10*	.13**	.07	.08	.10*	.19**	.13**	.13**	.17**	.09*	.33**	.26**	.18**	--		
12. Soutien informatif		.01	.41**	.30**	.34**	.16**	.08	.08	.06	.31**	.25**	.27**	.45**	.37**	.41**	.20**	--	
13. Soutien instrumental		.06	.34**	.23**	.28**	.15**	.05	.02	.01	.27**	.19**	.22**	.39**	.34**	.38**	.21**	.52**	--

* p < 0.05 ; ** p < 0.01

D : Disponibilité U : Utilité F : Fréquence

Plus exactement, la persévérance en première année est plus fortement liée au soutien des amis sous l'angle de la disponibilité ($r(465) = 0,42, p < 0,01$) et de la fréquence ($r(465) = 0,32, p < 0,01$). Suivent ensuite le soutien de la famille sous l'angle de la disponibilité ($r(465) = 0,23, p < 0,01$) et le soutien de l'université également sous l'angle de la disponibilité ($r(454) = 0,22, p < 0,01$). De façon générale, toutes sources confondues, la persévérance en première année apparaît essentiellement liée à la disponibilité du soutien ($r(465) = 0,37, p < 0,01$), à sa fréquence ($r(465) = 0,28, p < 0,01$) et, dans une plus moindre mesure, à son utilité ($r(465) = 0,12, p < 0,01$).

Si l'on se penche à présent sur les fonctions du soutien social comme telles et sur leurs liens éventuels avec la persévérance en première année, force est de constater que seules deux fonctions se démarquent, soit le soutien à l'intégration sociale ($r(465) = 0,14, p < 0,01$) et le soutien à l'estime de soi ($r(465) = 0,12, p < 0,01$). En clair, on observe un lien positif intéressant entre la persévérance au terme de la première année et la présence, en début de scolarité à l'université, de soutien visant à aider les étudiants à s'intégrer dans des réseaux sociaux, d'une part, et à améliorer leur estime de soi, d'autre part.

En somme, pour l'échantillon global, on a pu constater la présence de très nombreuses corrélations significatives entre les différentes variables à l'étude, à savoir le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance. Parmi les résultats rapportés, nous retenons plus particulièrement les suivants. D'abord, la persévérance en première session de baccalauréat à l'université corrèle avec le soutien social perçu par les étudiants. Toutes les sources de soutien social s'avèrent liées à la persévérance, en particulier le soutien provenant des amis et des pairs, suivi du soutien de la famille et du soutien de l'université. De plus, la persévérance est en lien avec deux fonctions du soutien social, soit le soutien à l'intégration sociale et le soutien à l'estime de soi.

Les résultats indiquent également la présence de liens significatifs entre la persévérance en première année et l'ajustement universitaire mesuré globalement et sous chacune de ses dimensions. Toutefois, deux des quatre dimensions de l'ajustement universitaire se démarquent, à savoir l'attachement à l'institution et l'ajustement scolaire. Des corrélations significatives ressortent également entre le soutien social et l'ajustement universitaire, mesurés globalement. La disponibilité du soutien des amis et des pairs, comme celle de l'université, ressortent comme étant plus fortement liées à l'ajustement universitaire. Enfin, l'ajustement universitaire corrèle de façon plus étroite avec deux fonctions du soutien social, soit le soutien à l'estime de soi ($r = 0,39, p < 0,01$) et le soutien à l'intégration sociale ($r = 0,36, p < 0,01$).

5.2.2 Les étudiantes

Les nombreux résultats relevés cette fois-ci auprès des étudiantes ($n = 348$) sont également présentés dans quatre tableaux complémentaires. Le tableau 11 rend compte des corrélations entre les scores globaux obtenus pour chacun des variables visées par la recherche (soit la persévérance en première année, le soutien social mesuré par ses sources et ses fonctions et l'ajustement universitaire). Les tableaux 12, 13 et 14 présentent, de façon plus pointue, les corrélations constatées entre les dimensions et sous-dimensions qui composent ces variables. Ainsi, les corrélations observées entre les composantes et sous-composantes du soutien social et de l'ajustement universitaire sont rapportées dans le tableau 12. Le tableau 13 présente les liens relevés entre les dimensions de l'ajustement et la persévérance, tandis que le tableau 14 rapporte les corrélations constatées entre les composantes et sous-composantes du soutien social et la persévérance en première année.

5.2.2.1 La persévérance, le soutien social et l'ajustement universitaire

Le tableau 11 ci-dessous indique que la persévérance en première année chez les étudiantes corrèle de façon significative et par ordre d'importance avec la mesure globale des sources de soutien social ($r(348) = 0,33, p < 0,01$) et l'ajustement universitaire ($r(348) = 0,27, p < 0,01$). En fait, il semble que la persévérance des étudiantes, au terme de la première année d'études, soit clairement en lien avec l'ajustement universitaire et ce, dès la première session. De plus, on observe également un lien entre la persévérance des étudiantes et le support reçu de leur entourage, toutes sources confondues.

Tableau 11

Corrélations entre la persévérance, les fonctions du soutien social, les sources du soutien social et l'ajustement universitaire pour les étudiantes

n = 348

	1	2	3	4
1. Persévérance	---			
2. Fonctions du soutien social	0.13*	---		
3. Sources du soutien social	0.33**	0.38**	---	
4. Ajustement universitaire	0.27**	0.41**	0.28**	---

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Les résultats laissent également entrevoir des liens manifestes entre l'ajustement universitaire et le soutien social mesuré par le biais de ses sources, d'une part, et de ses fonctions, d'autre part. Toutefois, il appert que l'ajustement universitaire corrèle plus fortement avec la mesure globale des fonctions du soutien social ($r(348) = 0,41, p < 0,01$) qu'avec celle des sources de soutien ($r(348) = 0,28, p < 0,01$).

5.2.2.2 Les sources et les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire

Le tableau 12 (voir page 135) présente les résultats des corrélations observées auprès des étudiantes entre les dimensions du soutien social et de l'ajustement universitaire. Ces dernières comprennent la mesure globale de l'ajustement universitaire et ses quatre dimensions, soit l'ajustement scolaire, l'ajustement social, l'ajustement personnel/émotif et l'attachement à l'institution.

Les sources de soutien social et l'ajustement universitaire

Force est de constater, chez les étudiantes, que l'ajustement universitaire est relié de façon significative aux trois sources de soutien social répertoriées, à savoir les amis et les pairs, la famille et la communauté universitaire (voir figure 9). Plus exactement et en ordre décroissant, on constate que l'ajustement universitaire est plus souvent associé à la disponibilité du soutien des amis et pairs ($r(348) = 0,29, p < 0,01$), à la disponibilité du soutien de la famille ($r(348) = 0,26, p < 0,01$) et à la disponibilité du soutien de l'université ($r(341) = 0,22, p < 0,01$). Le soutien des amis et pairs corrèle également avec l'ajustement universitaire sous l'angle de la fréquence ($r(348) = 0,20, p < 0,01$) et de l'utilité ($r(348) = 0,16, p < 0,01$), ce qui n'est pas le cas du soutien de la communauté universitaire sous les mêmes angles.

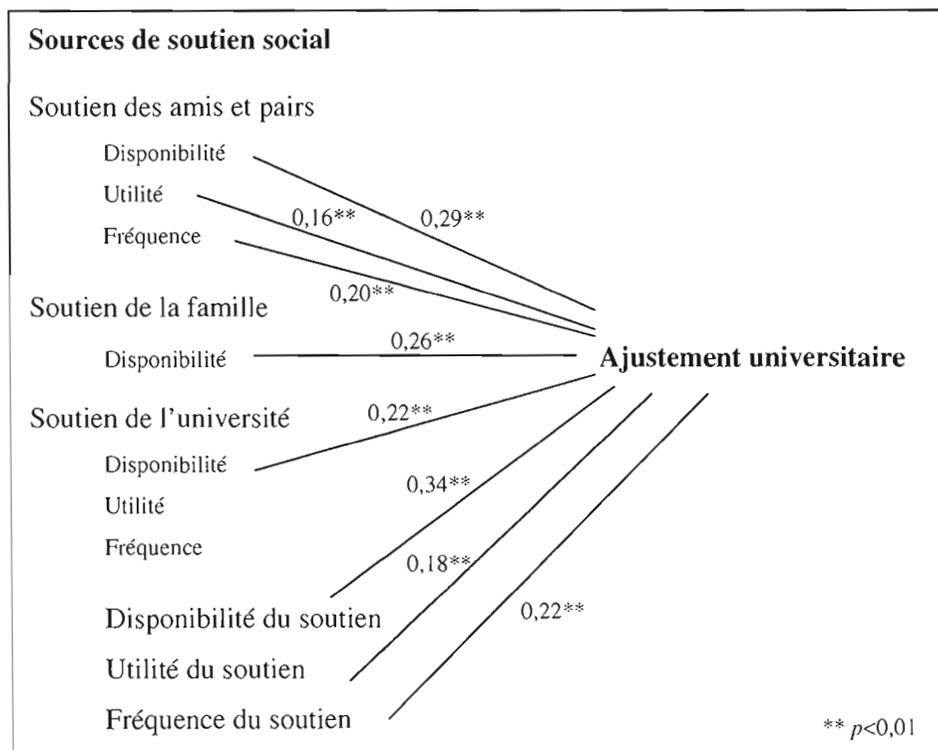


Figure 9. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement universitaire pour les étudiantes.

Enfin, des trois sous-échelles relatives à la disponibilité, l'utilité et la fréquence du soutien, toutes sources confondues, la disponibilité apparaît la plus fortement liée à l'ajustement universitaire ($r(348) = 0,34, p < 0,01$), suivie de la fréquence ($r(348) = 0,22, p < 0,01$) et de l'utilité ($r(348) = 0,18, p < 0,01$).

Tableau 12

Corrélations entre les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire pour les étudiantes

n = 348

		1	2	3	4	5	6D	6U	6F	7D	8D	8U	8F	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1. Ajustement universitaire		--																					
2. Ajustement scolaire		.83**	--																				
3. Ajustement social		.72**	.35**	--																			
4. Ajustement pers./ émotif		.73**	.52**	.32**	--																		
5. Attachement à l'institution		.78**	.51**	.82**	.31**	--																	
Sources du soutien																							
6. Soutien des amis	D	.29**	.17**	.33**	.18**	.28**	--																
	U	.16**	.07	.25**	.05	.19**	.72**	--															
	F	.20**	.13*	.30**	.04	.22**	.79**	.71**	--														
7. Soutien de la famille	D	.26**	.19**	.27**	.16**	.23**	.33**	.18**	.24**	---													
8. Soutien de l'université	D	.22**	.18**	.18**	.13*	.23**	.30**	.21**	.16**	.65**	--												
	U	.09	.05	.13*	-.02	.15**	.17**	.35**	.17**	.23**	.65**	--											
	F	.06	.03	.16**	-.06	.12**	.14**	.17**	.31**	.23**	.51**	.60**	--										
9. Disponibilité du soutien		.34**	.23**	.36**	.22**	.32**	.72**	.46**	.54**	.77**	.58**	.35**	.31**	--									
10. Utilité du soutien		.18**	.09	.31**	.01	.24**	.50**	.72**	.52**	.62**	.42**	.61**	.39**	.71**	--								
11. Fréquence du soutien		.22**	.16**	.32**	.04	.22**	.58**	.51**	.76**	.70**	.33**	.32**	.52**	.77**	.73**	--							
Fonctions du soutien																							
12. Soutien émotionnel		.27**	.19**	.26**	.18**	.22**	.38**	.28**	.34**	.17**	.06	.08	.09	.29**	.24**	.26**	--						
13. Soutien à l'estime de soi		.40**	.36**	.28**	.30**	.26**	.32**	.18**	.25**	.15**	.13*	.09	.06	.27**	.17**	.20**	.36**	--					
14. Soutien à l'intégration		.36**	.18**	.42**	.26**	.33**	.44**	.36**	.39**	.13**	.11	.13**	.13*	.31**	.26**	.27**	.42**	.33**	--				
15. Soutien envers autrui		.12*	.13*	.08	.04	.09	.14**	.18**	.12*	.08	.15**	.24**	.15**	.15**	.20**	.13*	.32**	.27**	.16**	--			
16. Soutien informatif		.28**	.17**	.28**	.18**	.26**	.42**	.31**	.36**	.16**	.08	.07	.07	.31**	.25**	.28**	.46**	.39**	.44**	.21**	--		
17. Soutien instrumental		.23**	.17**	.19**	.15**	.19**	.34**	.24**	.29**	.17**	.06	.02	.03	.28**	.20**	.24**	.41**	.38**	.42**	.25**	.55**	--	

* p < 0.05 ; ** p < 0.01 D : Disponibilité U : Utilité F : Fréquence

L'examen plus attentif des corrélations entre les différentes sources de soutien social et les quatre dimensions de l'ajustement universitaire permet de relever des observations instructives. On constate en premier lieu (voir figure 10) que l'ajustement scolaire est significativement lié à la disponibilité du soutien, toutes sources confondues ($r(348) = 0,23, p < 0,01$) et à son utilité ($r(348) = 0,16, p < 0,01$). Plus précisément, l'ajustement scolaire corrèle avec la disponibilité du soutien de la famille ($r(348) = 0,19, p < 0,01$), de l'université ($r(333) = 0,18, p < 0,01$) et des amis et pairs ($r(348) = 0,17, p < 0,01$).

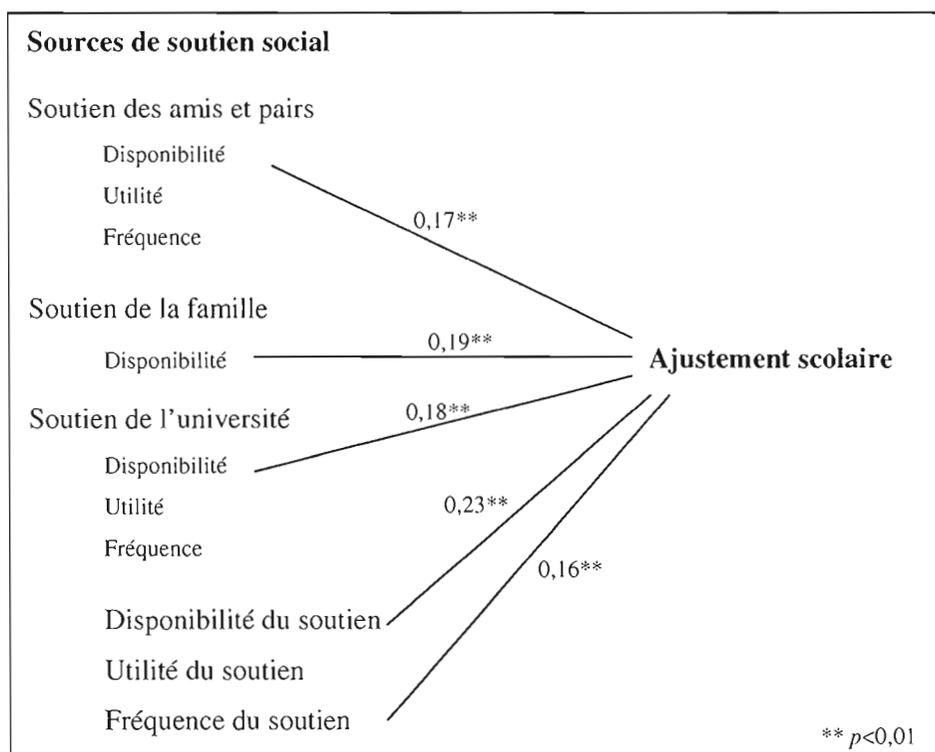


Figure 10. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement scolaire pour les étudiantes.

L'ajustement social semble être lié à toutes les sources de soutien social (voir figure 11), à l'exception du soutien de l'université sous l'angle de l'utilité. Un lien positif est également relevé entre l'ajustement social des étudiantes et la disponibilité du soutien, toutes sources confondues ($r(336) = 0,36, p < 0,01$), sa fréquence ($r(336) = 0,32, p < 0,01$) et son utilité ($r(336) = 0,31, p < 0,01$). Des trois sources de soutien social, les amis et pairs ressortent comme étant la source de soutien social la plus fortement liée à l'ajustement social, suivie de la famille et de l'université. Ainsi, par ordre décroissant d'importance, l'ajustement social corrèle en premier lieu avec le soutien des amis et pairs sous l'angle de sa disponibilité ($r(339) = 0,33, p < 0,01$) et de sa fréquence ($r(339) = 0,30, p < 0,01$). L'ajustement social est ensuite lié au soutien de la famille, sous l'angle de la disponibilité ($r(339) = 0,27, p < 0,01$).

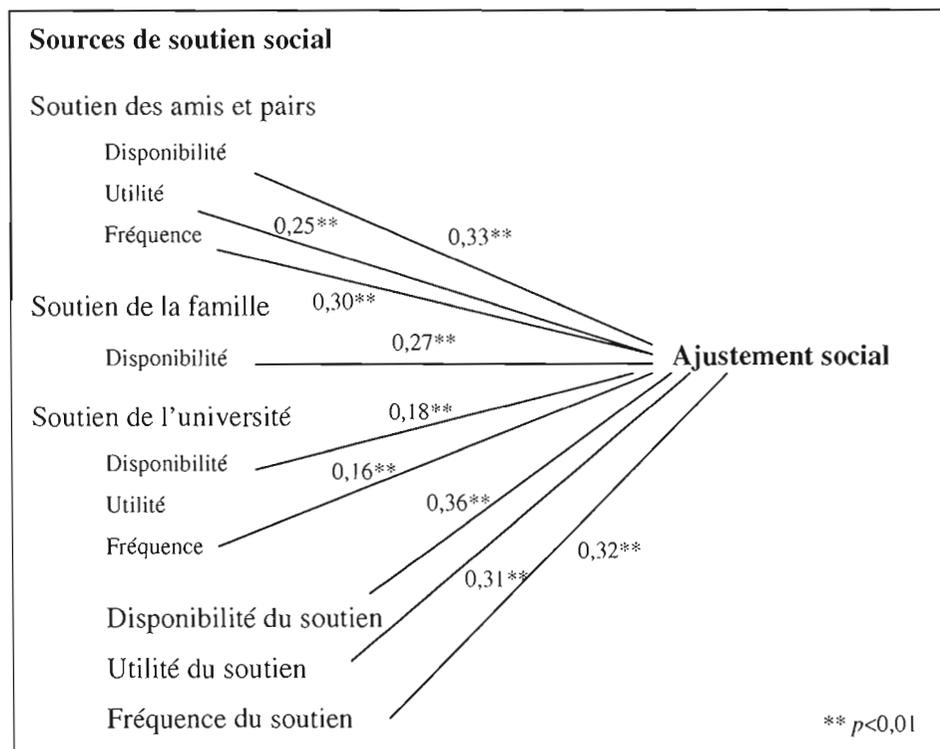


Figure 11. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'ajustement social pour les étudiantes.

Enfin, des liens significatifs sont également observés avec le soutien des amis et pairs sous l'angle de l'utilité ($r(339) = 0,25, p < 0,01$) et, dans une moindre mesure, avec le soutien de l'université sous l'angle de la disponibilité ($r(333) = 0,18, p < 0,01$) et de la fréquence ($r(336) = 0,16, p < 0,01$).

L'ajustement personnel/émotif, pour les étudiantes, ne semble associé qu'à la disponibilité du soutien des amis et pairs ($r(332) = 0,18, p < 0,01$) et de la famille ($r(336) = 0,16, p < 0,01$). De façon générale, ce type d'ajustement corrèle exclusivement avec la disponibilité du soutien, toutes sources confondues ($r(332) = 0,22, p < 0,01$). La situation est bien différente dans le cas de l'attachement à l'institution (voir figure 12).

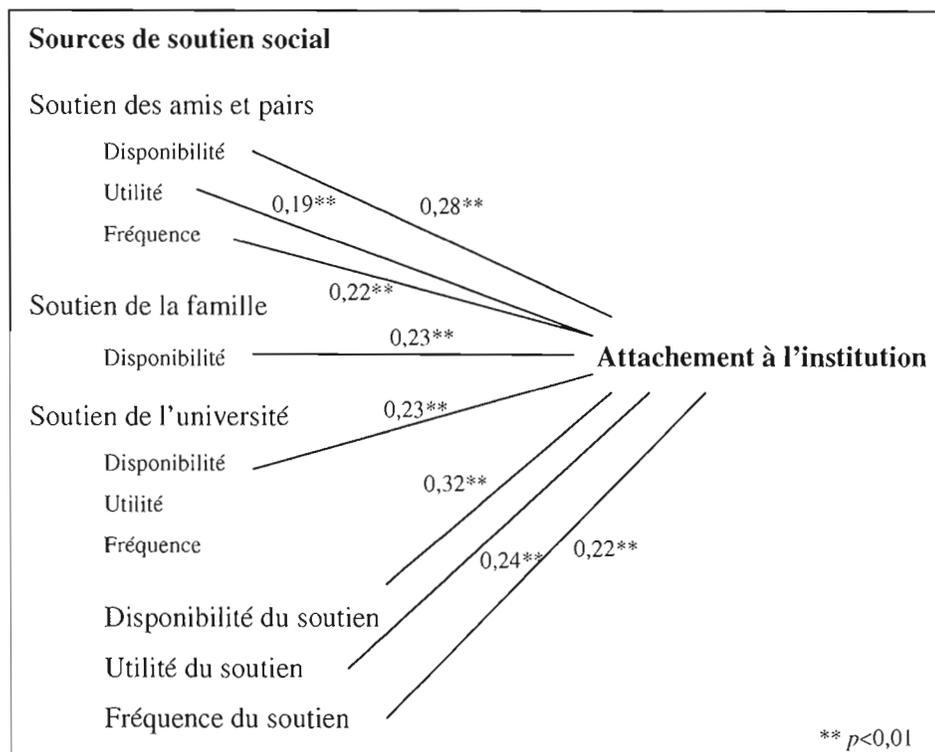


Figure 12. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et l'attachement à l'institution pour les étudiantes.

Toutes les sources de soutien, sous tous les angles, lui sont significativement associées. En effet, en ordre décroissant d'importance, l'attachement à l'institution corrèle avec la disponibilité du soutien des amis et pairs ($r(336) = 0,28, p < 0,01$), de la famille ($r(336) = 0,23, p < 0,01$) et de l'université ($r(329) = 0,23, p < 0,01$). Il est également lié à la fréquence du soutien des amis et pairs ($r(336) = 0,22, p < 0,01$), à son utilité ($r(336) = 0,19, p < 0,01$), à l'utilité du soutien de l'université ($r(336) = 0,15, p < 0,01$) et sa fréquence ($r(336) = 0,12, p < 0,01$). Globalement, l'attachement à l'institution est plus fortement lié à la disponibilité du soutien social ($r(336) = 0,32, p < 0,01$), suivi de son utilité ($r(336) = 0,24, p < 0,01$) et de sa fréquence ($r(336) = 0,22, p < 0,01$).

Les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire

Des observations tout aussi intéressantes se dégagent à présent de l'examen des corrélations entre les différentes fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire mesuré globalement, d'une part, et sous chacune de ses dimensions, d'autre part. Ainsi, tel qu'indiqué dans le tableau 12 (page 129), l'ajustement universitaire chez les étudiantes est associé à cinq des six fonctions du soutien social répertoriées. En ordre d'importance, la qualité de l'ajustement universitaire est associée au soutien à l'estime de soi ($r(348) = 0,40, p < 0,01$), au soutien à l'intégration sociale ($r(348) = 0,36, p < 0,01$), au soutien informatif ($r(348) = 0,28, p < 0,01$), au soutien émotionnel ($r(348) = 0,27, p < 0,01$) et enfin, au soutien instrumental ($r(348) = 0,23, p < 0,01$).

Il est également remarquable de constater, chez les étudiantes, que toutes les fonctions du soutien social, à l'exception du soutien envers autrui, sont significativement reliées à l'ensemble des dimensions de l'ajustement universitaire. En effet, on est à même de noter que le soutien émotionnel est associé de façon plus importante à l'ajustement social ($r(339) = 0,26, p < 0,01$), puis à l'attachement à

l'institution ($r(336) = 0,22, p < 0,01$), l'ajustement scolaire ($r(348) = 0,19, p < 0,01$) et l'ajustement personnel/émotif ($r(339) = 0,18, p < 0,01$). Le soutien à l'estime de soi corrèle en premier lieu avec l'ajustement scolaire ($r(348) = 0,36, p < 0,01$), puis avec l'ajustement personnel/émotif ($r(332) = 0,30, p < 0,01$), l'ajustement social ($r(339) = 0,28, p < 0,01$) et enfin, l'attachement à l'institution ($r(336) = 0,26, p < 0,01$).

Le soutien à l'intégration sociale est lié à l'ajustement social ($r(339) = 0,42, p < 0,01$), l'attachement à l'institution ($r(336) = 0,33, p < 0,01$), l'ajustement personnel/émotif ($r(332) = 0,26, p < 0,01$) et l'ajustement scolaire ($r(348) = 0,18, p < 0,01$). Le soutien informatif est associé à l'ajustement social ($r(339) = 0,28, p < 0,01$), l'attachement à l'institution ($r(336) = 0,26, p < 0,01$), l'ajustement personnel/émotif ($r(332) = 0,18, p < 0,01$) et l'ajustement scolaire ($r(348) = 0,17, p < 0,01$). Enfin, le soutien instrumental est apparemment relié à l'ajustement social ($r(339) = 0,19, p < 0,01$), l'attachement à l'institution ($r(336) = 0,19, p < 0,01$), l'ajustement scolaire ($r(348) = 0,17, p < 0,01$) et l'ajustement personnel/émotif ($r(332) = 0,15, p < 0,01$).

5.2.2.3 L'ajustement universitaire et la persévérance

À la lecture du tableau 13, une première observation s'impose. Chez les étudiantes, il existe manifestement un lien significatif entre trois des quatre dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance. Ainsi, par ordre d'importance, la persévérance en première année corrèle avec l'attachement à l'institution ($r(336) = 0,25, p < 0,01$), l'ajustement scolaire ($r(348) = 0,23, p < 0,01$) et l'ajustement social ($r(339) = 0,20, p < 0,01$). Enfin, bien qu'il ne soit pas retenu comme significatif, signalons toutefois que l'ajustement personnel/émotif se montre lié à la persévérance au seuil $p < 0,05$.

Tableau 13

Corrélations entre les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance pour les étudiantes

n = 348

	1	2	3	4	5
1. Persévérance	---				
2. Ajustement scolaire	0.23**	---			
3. Ajustement social	0.20**	0.34**	---		
4. Ajustement personnel/émotif	0.14*	0.52**	0.32**	---	
5. Attachement à l'institution	0.25**	0.51**	0.82**	0.31**	---

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

5.2.2.4 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance

Dans le tableau 14 (voir page 143), il est remarquable de constater, chez les étudiantes, que plusieurs dimensions et sous-dimensions du soutien social sont, de toute évidence, liées à la persévérance en première année d'université. Des deux composantes du soutien social, c'est-à-dire les sources et les fonctions, ce sont les sources qui montrent les liens les plus nombreux et les plus concluants avec la persévérance en première année. En effet, la persévérance est significativement corrélée avec huit des dix sous-composantes relatives aux sources de soutien social. En revanche, parmi les six fonctions du soutien social, seul le soutien à l'intégration sociale est associé à la persévérance des étudiantes ($r(348) = 0,17, p < 0,01$).

En clair, au regard des analyses effectuées, des liens positifs intéressants sont observés chez les étudiantes entre la persévérance en première année et, par ordre d'importance, une disponibilité accrue du soutien provenant de leurs amis et pairs

($r(348) = 0,46, p < 0,01$), de leur famille ($r(348) = 0,24, p < 0,01$) et de l'université ($r(341) = 0,22, p < 0,01$). Des corrélations concluantes ressortent également entre la persévérance et le soutien des amis et pairs, jugé plus utile ($r(348) = 0,19, p < 0,01$) et plus fréquent ($r(348) = 0,36, p < 0,01$). Rappelons ici que les données relatives à l'utilité et la fréquence du soutien de la famille n'ont pas été prises en compte, en raison du problème de multicollinéarité décrit antérieurement.

Devant l'abondance des corrélations significatives constatées auprès des étudiantes, une synthèse des principales conclusions s'impose. Premièrement, la persévérance en première année de baccalauréat chez les femmes est en lien avec le soutien social qu'elles perçoivent de la part de leur entourage. Toutes les sources de soutien social s'avèrent liées à la persévérance, en particulier le soutien provenant des amis et des pairs, suivi du soutien de la famille et du soutien de l'université. De plus, la persévérance corrèle avec une seule des six fonctions du soutien social, soit le soutien à l'intégration sociale.

Les résultats indiquent également la présence de liens significatifs entre la persévérance en première année et l'ajustement universitaire en général. Trois des quatre dimensions de l'ajustement universitaire se montrent liées à la persévérance, à savoir, par ordre d'importance, l'attachement à l'institution, l'ajustement scolaire et l'ajustement social. Des corrélations significatives ressortent également entre le soutien social et l'ajustement universitaire. La disponibilité du soutien des amis et des pairs, comme celle de la famille, ressortent comme étant plus fortement liées à l'ajustement universitaire. Enfin, l'ajustement universitaire des étudiantes corrèle de façon plus étroite avec trois fonctions du soutien social, soit le soutien à l'estime de soi, le soutien à l'intégration sociale et le soutien informatif.

Tableau 14

Corrélations entre les variables du soutien social (sources et fonctions) et la persévérance pour les étudiantes

n = 348

		1	2D	2U	2F	3D	4D	4U	4F	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Persévérance		--																
Sources du soutien																		
2. Soutien des amis	D	.46**	--															
	U	.19**	.72**	--														
	F	.36**	.80**	.71**	--													
3. Soutien de la famille	D	.24**	.33**	.18**	.24**	--												
	F																	
4. Soutien de l'université	D	.22**	.31**	.21**	.16**	.40**	--											
	U	.08	.17**	.35**	.17**	.24**	.65**	--										
	F	.00	.14**	.17**	.31**	.23**	.52**	.60**	--									
5. Disponibilité du soutien		.40**	.72**	.48**	.54**	.77**	.58**	.35**	.31**	--								
6. Utilité du soutien		.18**	.50**	.72**	.52**	.62**	.42**	.61**	.39**	.71**	--							
7. Fréquence du soutien		.30**	.58**	.51**	.76**	.70**	.33**	.32**	.52**	.78**	.73**	--						
Fonctions du soutien																		
8. Soutien émotionnel		.05	.38**	.28**	.34**	.17**	.06	.09	.09	.29**	.24**	.26**	--					
9. Soutien à l'estime de soi		.13*	.32**	.18**	.25**	.15**	.13*	.09	.06	.27**	.17**	.20**	.36**	--				
10. Soutien à l'intégration		.17**	.43**	.36**	.39**	.13*	.11	.12*	.13*	.30**	.26**	.27**	.42**	.33**	--			
11. Soutien envers autrui		.04	.14**	.18**	.12*	.09	.15**	.23**	.15**	.15**	.20**	.13*	.32**	.27**	.16**	--		
12. Soutien informatif		.05	.42**	.31**	.36**	.16**	.08	.06	.08	.31**	.25**	.28**	.47**	.39**	.44**	.21**	--	
13. Soutien instrumental		.08	.34**	.24**	.29**	.17**	.06	.02	.03	.28**	.20**	.24**	.41**	.38**	.42**	.25**	.55**	--

* p < 0.05 ; ** p < 0.01 D : Disponibilité U : Utilité F : Fréquence

5.2.3 Les étudiants

Tout comme pour le sous-échantillon des étudiantes, les corrélations observées auprès des étudiants seront présentées dans quatre tableaux complémentaires dont nous explicitons la teneur dans la présente section.

5.2.3.1 La persévérance, le soutien social et l'ajustement universitaire

D'entrée de jeu, chez les hommes, le tableau 15 indique que la persévérance en première année ne corrèle pas de façon significative avec les mesures globales des fonctions du soutien social, des sources de soutien social et de l'ajustement universitaire. Ces résultats contrastent passablement avec ceux observés précédemment auprès des étudiantes et auprès de l'échantillon global. On se rappellera en effet que, dans ces deux derniers cas, la persévérance en première année est positivement associée à la fois aux sources de soutien social et à l'ajustement universitaire globalement mesurés.

Tableau 15

Corrélations entre la persévérance, les fonctions du soutien social, les sources du soutien social et l'ajustement universitaire pour les étudiants

n = 117

	1	2	3	4
1. Persévérance	---			
2. Fonctions du soutien social	-0.02	---		
3. Sources du soutien social	0.18	0.20*	---	
4. Ajustement universitaire	0.18	0.50**	0.07	---

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Les analyses effectuées laissent néanmoins entrevoir une association concluante entre l'ajustement universitaire et la mesure globale du soutien social, toutes fonctions confondues ($r(117) = 0,50, p < 0,01$). Ce résultat dépasse manifestement celui observé auprès des étudiantes, évalué significativement à 0,41.

5.2.3.2 Les sources et les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire

Le tableau 16 présente l'ensemble des résultats des corrélations observées auprès des étudiants entre les composantes et sous-composantes du soutien social et de l'ajustement universitaire.

Les sources de soutien social et l'ajustement universitaire

Sur ce plan, les résultats indiquent que l'ajustement universitaire ne corrèle chez les hommes qu'avec une source de soutien social, soit le soutien des amis et des pairs sous l'angle de la disponibilité ($r(117) = 0,28, p < 0,01$). Si l'on examine à présent les liens entre cette dernière source et les quatre dimensions de l'ajustement universitaire (voir figure 13), on est à même de constater que le soutien des amis et des pairs est significativement associé à l'ajustement social ($r(114) = 0,31, p < 0,01$) et l'attachement à l'institution ($r(113) = 0,25, p < 0,01$). Sans surprise, ces mêmes dimensions de l'ajustement universitaire sont également liées à la disponibilité globale du soutien, toutes sources confondues, avec des corrélations respectives de 0,32 et 0,27.

Le contraste avec la situation observée plus tôt auprès des étudiantes est frappant. Chez ces dernières, on se rappellera en effet que l'ajustement universitaire, mesuré globalement et par le biais de ses quatre dimensions, corrélait avec toutes les sources de soutien social.

Tableau 16

Corrélations entre les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire pour les étudiants

n = 117

		1	2	3	4	5	6D	6U	6F	7D	8D	8U	8F	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1. Ajustement universitaire		--																					
2. Ajustement scolaire		.77**	--																				
3. Ajustement social		.70**	.23*	--																			
4. Ajustement pers. / émotif		.75**	.47**	.31**	--																		
5. Attachement à l'institution		.81**	.46**	.81**	.40**	--																	
Sources du soutien																							
6. Soutien des amis	D	.28**	.10	.31**	.24*	.25**	--																
	U	.02	.04	.09	-.12	.10	.56**	--															
	F	.02	.03	.10	.01	.14	.73**	.61**	--														
7. Soutien de la famille	D	.03	.01	.17	-.05	.14	.19*	.08	.09	--													
	F	.03	.01	.17	-.05	.14	.19*	.08	.09	--													
8. Soutien de l'université	D	.22*	.13	.21*	.16	.16	.26**	.08	.11	.23*	--												
	U	-.05	.03	.03	-.20*	.06	-.03	.34**	.05	.24*	.49**	--											
	F	.12	.12	.10	.05	.09	.02	.06	.19*	.24*	.50**	.61**	--										
9. Disponibilité du soutien		.21*	.07	.32**	.12	.27**	.64**	.33**	.42**	.74**	.48**	.25**	.27**	--									
10. Utilité du soutien		-.05	-.08	.17	-.25**	.16	.25**	.69**	.29**	.57**	.22*	.64**	.29**	.57**	--								
11. Fréquence du soutien		.01	-.01	.16	-.13	.19*	.42**	.42**	.69**	.64**	.16	.31**	.48**	.69**	.63**	--							
Fonctions du soutien																							
12. Soutien émotionnel		.30**	.18	.26**	.16	.23*	.17	.06	.05	-.07	.04	.06	.05	.04	.05	.02	--						
13. Soutien à l'estime de soi		.39**	.30**	.29**	.31**	.24**	.29**	.07	.11	.00	.12	.02	.00	.16	.01	-.02	.28**	--					
14. Soutien à l'intégration		.36**	.06	.40**	.27**	.39**	.39**	.31**	.24**	-.02	.06	-.01	-.11	.18*	.19*	.10	.38**	.33**	--				
15. Soutien envers autrui		.22*	.17	.20*	.11	.13	.04	.04	-.07	.08	-.05	.01	.07	.07	.10	.02	.43**	.24**	.26**	--			
16. Soutien informatif		.33**	.15	.29**	.28**	.30**	.37**	.21*	.22*	.14	.12	.12	.04	.31**	.23*	.21*	.38**	.33**	.30**	.19*	--		
17. Soutien instrumental		.35**	.27**	.23*	.27**	.31**	.26**	.09	.15	.05	.05	.03	.01	.18	.06	.06	.29**	.25**	.27**	.13	.40**	--	

* p < 0.05; ** p < 0.01 D : Disponibilité U : Utilité F : Fréquence

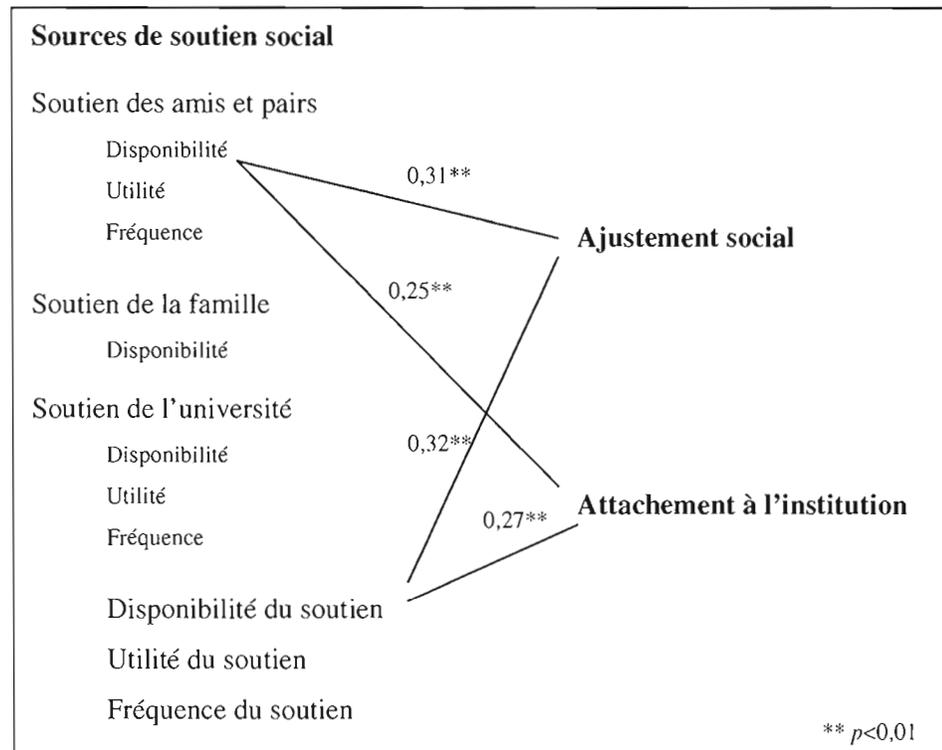


Figure 13. Corrélations significatives entre les sources de soutien social et deux des dimensions de l'ajustement universitaire pour les étudiants.

Les fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire

Des observations, cette fois-ci plus intéressantes, se dégagent de l'examen des corrélations entre les différentes fonctions du soutien social et l'ajustement universitaire mesuré globalement. Ainsi, par ordre d'importance, les fonctions suivantes du soutien social sont significativement liées à l'ajustement universitaire : le soutien à l'estime de soi ($r(117) = 0,39, p < 0,01$), le soutien à l'intégration sociale ($r(117) = 0,36, p < 0,01$), le soutien instrumental ($r(117) = 0,35, p < 0,01$), le soutien informatif ($r(117) = 0,33, p < 0,01$) et le soutien émotionnel ($r(117) = 0,30, p < 0,01$).

Il est également instructif de se pencher sur les liens entre les différentes fonctions du soutien social et les quatre dimensions de l'ajustement universitaire. D'entrée de jeu, deux fonctions du soutien social sont associées à toutes les dimensions de l'ajustement: le soutien à l'estime de soi et le soutien instrumental. En ordre décroissant, le soutien à l'estime de soi est relié à l'ajustement personnel/émotif ($r(113) = 0,31, p < 0,01$), l'ajustement scolaire ($r(116) = 0,29, p < 0,01$), l'ajustement social ($r(114) = 0,29, p < 0,01$) et, enfin, l'attachement à l'institution ($r(113) = 0,24, p < 0,01$). Le soutien instrumental, pour sa part, est d'abord associé à l'attachement à l'institution ($r(113) = 0,31, p < 0,01$), l'ajustement scolaire ($r(116) = 0,27, p < 0,01$), l'ajustement personnel/émotif ($r(113) = 0,27, p < 0,01$) et l'ajustement social ($r(114) = 0,23, p < 0,01$).

Deux autres fonctions du soutien social (soit le soutien à l'intégration sociale et le soutien informatif) sont reliées aux trois mêmes dimensions de l'ajustement universitaire. Ainsi, le soutien à l'intégration sociale est corrélé en premier lieu avec l'ajustement social ($r(114) = 0,40, p < 0,01$), l'attachement à l'institution ($r(113) = 0,39, p < 0,01$) et l'ajustement personnel/émotif ($r(113) = 0,27, p < 0,01$). Le soutien informatif est, quant à lui, lié à l'attachement à l'institution ($r(113) = 0,30, p < 0,01$), l'ajustement social ($r(114) = 0,29, p < 0,01$) et l'ajustement personnel/émotif ($r(113) = 0,28, p < 0,01$). Enfin, au contraire des fonctions du soutien social évoquées précédemment, le soutien émotionnel ne corrèle qu'avec une seule dimension de l'ajustement universitaire, soit l'ajustement social ($r(114) = 0,26, p < 0,01$).

5.2.3.3 L'ajustement universitaire et la persévérance

Les corrélations rapportées dans le tableau 17 ne permettent pas de relier, chez les étudiants, les dimensions de l'ajustement universitaire à la persévérance en première année, du moins si l'on s'en tient au seuil de signification retenu ($p < 0,01$).

Néanmoins, il n'est pas inutile de signaler qu'ajustement scolaire et persévérance corrélient au seuil $p < 0,05$.

Tableau 17

Corrélations entre les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance pour les étudiants

n = 117

	1	2	3	4	5
1. Persévérance	---				
2. Ajustement scolaire	0.19*	---			
3. Ajustement social	0.10	0.23*	---		
4. Ajustement personnel/émotif	0.10	0.47**	0.31**	---	
5. Attachement à l'institution	0.14	0.46**	0.81**	0.40**	---

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

5.2.3.4 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance

Tel que signalé dans le tableau 18, les amis et les pairs sous l'angle de la disponibilité constituent la seule source de soutien social à être significativement associée à la persévérance chez les étudiants ($r(117) = 0,30$, $p < 0,01$). Un lien probant est également constaté entre la disponibilité du soutien social mesurée globalement ($r(117) = 0,30$, $p < 0,01$) et la persévérance. On notera néanmoins que cette dernière corréle au seuil $p < 0,05$ avec la fréquence du soutien des amis et des pairs ($r(117) = 0,22$), la disponibilité du soutien de l'université ($r(117) = 0,22$), la disponibilité du soutien de la famille ($r(117) = 0,18$) et, enfin, la fréquence globale du soutien social reçu ($r(117) = 0,22$). En ce qui a trait aux fonctions du soutien social, force est de

constater qu'aucune d'elles ne corrèle avec la persévérance en première année chez les étudiants.

En résumé, contrairement aux résultats constatés auprès des étudiantes, la persévérance des étudiants n'est manifestement pas liée, sur un plan corrélationnel, aux mesures globales du soutien social, pas plus qu'à la qualité de l'ajustement universitaire, quelle qu'en soit la dimension. En revanche, il est possible de relever des liens significatifs entre la persévérance des étudiants et la disponibilité du soutien social, toutes sources confondues. Une seule source de soutien social se montre concluante, soit le soutien des amis et des pairs sous l'angle de la disponibilité.

Des liens intéressants sont également à signaler entre l'ajustement universitaire et le soutien social perçu par les hommes. Une corrélation de 0,50 (contre 0,41 pour les étudiantes) est en effet observée entre l'ajustement universitaire et la mesure globale du soutien social fourni par l'instrument de mesure des fonctions du soutien. De plus, les résultats indiquent que l'ajustement universitaire ne corrèle, chez les hommes, qu'avec une seule sous-composante relative aux sources de soutien social, soit la disponibilité du soutien provenant des amis et des pairs. Le soutien provenant des amis et des pairs ne semble être lié qu'à deux dimensions de l'ajustement universitaire, soit l'ajustement social et l'attachement à l'institution. Enfin, l'ajustement universitaire des hommes corrèle manifestement avec toutes les fonctions du soutien social, à l'exception du soutien envers autrui. Les corrélations observées varient entre 0,30 (soutien émotionnel) et 0,39 (soutien à l'estime de soi). On notera également que ces deux fonctions du soutien social sont liées significativement à toutes les dimensions de l'ajustement universitaire.

Tableau 18

Corrélations entre les variables du soutien social (sources et fonctions) et la persévérance pour les étudiants

n = 117

		1	2D	2U	2F	3D	4D	4U	4F	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1. Persévérance		--																	
Sources du soutien																			
2. Soutien des amis	D	.30**	--																
	U	.00	.56**	--															
	F	.22*	.73**	.61**	--														
3. Soutien de la famille	D	.18*	.19*	.08	.08	--													
4. Soutien de l'université	D	.22*	.26**	.08	.11	.23*	--												
	U	-.10	-.03	.35**	.05	.24*	.49**	--											
	F	.10	.02	.06	.19*	.24*	.50**	.61**	--										
5. Disponibilité		.30**	.64**	.33**	.42**	.84**	.48**	.25**	.27**	--									
6. Utilité		-.03	.25**	.69**	.29**	.57**	.22*	.64**	.29**	.57**	--								
7. Fréquence		.22*	.42**	.42**	.68**	.64**	.16	.31**	.48**	.68**	.63**	--							
Fonctions du soutien																			
8. Soutien émotionnel		-.08	.17	.06	.05	-.07	.04	.06	.05	.04	.05	.02	--						
9. Soutien à l'estime de soi		.09	.29**	.07	.10	.00	.12	.02	.00	.16	.02	-.02	.28**	--					
10. Soutien à l'intégration		.06	.40**	.31**	.24**	-.01	.06	-.02	-.11	.18*	.19*	.10	.38**	.33**	--				
11. Soutien envers autrui		-.05	.04	.03	-.07	.08	-.05	.01	.07	.07	.10	.02	.43**	.24**	.26**	--			
12. Soutien informatif		-.09	.37**	.22*	.22*	.14	.11	.12	.04	.31**	.23*	.21*	.39**	.33**	.30**	.19*	--		
13. Soutien instrumental		.01	.26**	.08	.15	.05	.05	.03	.01	.18	.06	.06	.29**	.25**	.27**	.13	.40**	--	

* p < 0.05; ** p < 0.01 D : Disponibilité U : Utilité F : Fréquence

5.3 La deuxième question de recherche

Pour répondre à la deuxième question de recherche, une série de tests t de Student a été réalisée afin de comparer l'ensemble des étudiants persévérants et non persévérants sur les différentes variables à l'étude. À titre de rappel, les éléments introduits dans l'analyse se nomment comme suit : les sources de soutien social (amis et pairs, famille et université) sous les angles de la disponibilité, de l'utilité et de la fréquence, les fonctions du soutien social et, enfin, l'ajustement universitaire et ses quatre dimensions (soit l'ajustement scolaire, l'ajustement social, l'ajustement personnel/émotif et l'attachement à l'institution). Cette même analyse est ensuite reprise auprès des étudiantes, d'une part, et des étudiants, d'autre part. En raison du nombre de tests de différences de moyennes (tests t de Student) réalisés pour chaque regroupement de variables auprès des mêmes participants, la correction de Bonferroni a été appliquée.

Le lecteur trouvera ci-dessous un rappel de la deuxième question de recherche :

Concernant les composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire, dans quelle mesure les étudiants persévérants se distinguent-ils des étudiants non persévérants au terme de leur première année d'études? Les résultats sont-ils similaires ou différents selon le sexe des étudiants?

5.3.1 L'échantillon global

Une série de tests de différences de moyennes (tests t) sur les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire a révélé des différences significatives si l'on compare le groupe d'étudiants persévérants avec le groupe d'étudiants non persévérants.

Dans ce qui suit, nous présentons tout d'abord les résultats obtenus en ce qui a trait aux mesures globales du soutien social (sources et fonctions) et de l'ajustement universitaire. Suivent les analyses détaillées effectuées sur les sources et les fonctions du soutien social, pour conclure avec les résultats observés quant aux différences entre les groupes concernant les quatre dimensions de l'ajustement universitaire.

5.3.1.1 Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)

Tel que l'indique le tableau 19, les tests de différences de moyennes (tests t) entre les étudiants persévérants et non persévérants au sujet du soutien social et de l'ajustement universitaire donnent lieu à plusieurs résultats significatifs.

Ainsi, les étudiants persévérants, au terme de leur première année d'études, s'y sont mieux ajustés, et ce, dès la première session ($t(463) = -4,857, p = 0,000$). Ils disent avoir bénéficié du soutien de leur entourage, toutes sources confondues ($t(463) = -7,623, p = 0,000$), qu'ils déclarent plus disponible ($t(463) = -8,674, p = 0,000$), plus fréquent ($t(463) = -7,294, p = 0,000$) et plus utile ($t(463) = -2,977, p = 0,003$).

Tableau 19

Le soutien social (sources et fonctions) et l'ajustement universitaire (mesures globales) selon la persévérance pour l'échantillon global

n persévérants (*Pers.*) = 378; *n* non persévérants (*Non pers.*) = 87

Soutien social et ajustement universitaire (mesures globales)	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Sources de soutien social (toutes sources et angles confondus)	326,73 (a) (52,36)	288,20 (39,90)	-7,623	0,000
2. Disponibilité globale du soutien social	115,93 (b) (18,81)	97,09 (15,59)	-8,674	0,000
3. Utilité globale du soutien social	118,04 (b) (19,55)	112,00 (16,43)	-2,977	0,003
4. Fréquence globale du soutien social	92,77 (b) (19,13)	79,10 (14,8)6	-7,294	0,000
5. Fonctions du soutien social	81,63 (c) (7,88)	79,75 (7,94)	-1,997	0,046
6. Ajustement universitaire	420,24 (d) (52,11)	385,71 (61,41)	-4,857	0,000

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/6 = 0,008$

Signification des moyennes :

- (a) plus elles se rapprochent du maximum de 480, plus l'étudiant déclare recevoir du soutien social, toutes sources et angles confondus.
- (b) plus elles se rapprochent du maximum de 160, plus l'étudiant déclare que le soutien social est disponible/utile/fréquent.
- (c) plus elles se rapprochent du maximum de 96, plus l'étudiant déclare recevoir du soutien social, toutes fonctions confondues.
- (d) plus elles se rapprochent du maximum de 603, plus l'étudiant démontre un niveau élevé d'ajustement

5.3.1.2 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance

Les sources de soutien social et la persévérance

Tableau 20

**Les sources de soutien social selon la persévérance
pour l'échantillon global**

n persévérants (*Pers.*) = 378; *n* non persévérants (*Non pers.*) = 87

Sources de soutien social	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Amis				
Disponibilité	52,96 (a) (8,21)	43,34 (8,11)	-9,867	0,000
Utilité	53,39 (a) (8,27)	50,44 (7,96)	-3,022	0,003
Fréquence	44,10 (a) (9,43)	36,23 (7,49)	-8,389	0,000
2. Famille				
Disponibilité	51,60 (b) (13,02)	44,15 (10,66)	-5,619	0,000
3. Université				
Disponibilité	11,68 (c) (3,55)	9,71 (2,81)	-5,536	0,000
Utilité	11,27 (c) (3,70)	10,94 (3,23)	-0,746	0,456
Fréquence	6,73 (c) (2,67)	6,56 (1,94)	-0,550	0,505

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/7 = 0,007$

Signification des moyennes :

- (a) Plus elles se rapprochent de 65, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.
- (b) Plus elles se rapprochent de 75, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.
- (c) Plus elles se rapprochent de 20, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.

Les analyses réalisées (tests t) sur les sources de soutien social montrent, dans le tableau 20, des différences significatives entre les deux groupes d'étudiants persévérants et non persévérants.

Il apparaît en effet que les étudiants persévérants déclarent bénéficier d'un niveau plus élevé de soutien provenant de leurs amis qu'ils jugent plus disponible ($t(463) = -9,867, p = 0,000$), plus fréquent ($t(463) = -8,389, p = 0,000$) et plus utile ($t(463) = -3,022, p = 0,003$). Ils perçoivent le soutien de leur famille comme étant plus disponible ($t(463) = -5,619, p = 0,000$), à l'instar du soutien offert par l'université ($t(452) = -5,536, p = 0,000$).

Les fonctions du soutien social et la persévérance

Les analyses effectuées (tests t) pour comparer les étudiants persévérants des étudiants non persévérants sur les différentes fonctions du soutien social révèlent peu de différences significatives (voir tableau 21).

De l'ensemble des fonctions répertoriées, seul le soutien à l'intégration sociale différencie les deux groupes ($t(463) = -2,997, p = 0,003$). En ce qui a trait au soutien à l'estime de soi, la différence entre les deux groupes, bien qu'elle soit apparemment importante, ne donne pas lieu à des résultats concluants suite à la correction de Bonferroni ($t(463) = -2,633, p = 0,009$).

Tableau 21
Les fonctions du soutien social selon la persévérance
pour l'échantillon global

n persévérants (*Pers.*) = 378; *n* non persévérants (*Non pers.*) = 87

Fonctions du soutien social	<i>Pers.</i>	<i>Non Pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Soutien émotionnel	13,13 (2,13)	13,03 (2,03)	-0,378	0,705
2. Soutien à l'estime de soi	13,24 (1,93)	12,63 (2,03)	-2,633	0,009
3. Soutien à l'intégration sociale	13,75 (2,08)	12,99 (2,34)	-2,997	0,003
4. Soutien à autrui	12,20 (2,27)	12,10 (2,30)	-0,351	0,726
5. Soutien informatif	14,44 (1,82)	14,38 (1,72)	-0,266	0,790
6. Soutien instrumental	14,88 (1,53)	14,62 (1,61)	-1,397	0,163

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/6 = 0,008$

Signification des moyennes : plus elles se rapprochent du maximum de 16, plus les fonctions concernées caractérisent le type de soutien social dont disent bénéficier les étudiants.

5.3.1.3 L'ajustement universitaire et la persévérance

Comme le montre le tableau 22, les étudiants persévérants se distinguent des étudiants non persévérants sur les quatre dimensions de l'ajustement universitaire. En effet, les analyses réalisées (tests *t*) indiquent, de façon convaincante, que les étudiants persévérants au terme de leur première année ont manifesté, dès leur première session à l'université, un niveau accru d'attachement à l'institution ($t(447) = -4,927, p = 0,000$) et un meilleur ajustement aux plans scolaire ($t(462) = -4,864, p =$

0,000), social ($t(451) = -3,802$, $p = 0,000$) et personnel/émotif ($t(443) = -2,646$, $p = 0,008$).

Tableau 22

**L'ajustement universitaire selon la persévérance
pour l'échantillon global**

n persévérants (*Pers.*) = 378; n non persévérants (*Non pers.*) = 87

Ajustement universitaire	<i>Pers.</i>	<i>Non Pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ajustement scolaire	153,69 (a) (21,49)	140,62 (26,83)	-4,864	0,000
2. Ajustement social	117,17 (b) (23,11)	106,67 (22,14)	-3,802	0,000
3. Ajustement personnel/émotif	87,23(c) (19,10)	81,00 (20,76)	-2,646	0,008
4. Attachement à l'institution	103,73 (c) (14,30)	95,20 (14,32)	-4,927	0,000

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/4 = 0,01$

Signification des moyennes :

(a) plus elles se rapprochent du maximum de 216, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

(b) plus elles se rapprochent du maximum de 180, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

(c) plus elles se rapprochent du maximum de 135, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

En somme, au sein de l'échantillon total, les étudiants persévérants s'étaient mieux ajustés, dès leur première session, aux exigences de l'université. Ainsi, en ordre d'importance, ils étaient plus attachés à l'établissement et mieux ajustés sur les plans scolaire, social et personnel/émotif.

Par ailleurs, au contraire des étudiants non persévérants, ils déclaraient bénéficier d'un niveau plus élevé et plus satisfaisant de soutien social de la part de leur

entourage, en particulier de leurs amis et pairs, mais aussi de leur famille et de l'université. Par ailleurs, ils estimaient recevoir davantage de soutien visant à les aider à s'intégrer dans des réseaux sociaux.

5.3.2 Les étudiantes

Les analyses précédentes ont été reprises, mais cette fois-ci en considérant uniquement le sous-échantillon des étudiantes. Il s'agit donc à présent de comparer les étudiantes persévérantes et non persévérantes sur les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire. Les résultats des analyses effectuées sont présentés dans les sections qui suivent.

5.3.2.1 Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)

Pareillement à l'échantillon global, le tableau 23 révèle des différences notables entre les étudiantes persévérantes et non persévérantes en ce qui a trait aux mesures globales du soutien social et de l'ajustement universitaire.

Ainsi, dès leur première session d'études, les étudiantes persévérantes déclaraient s'être mieux ajustées à l'université ($t(346) = -4,576, p = 0,000$) et avoir bénéficié d'un soutien accru de leur entourage, toutes sources confondues ($t(346) = -7,323, p = 0,000$), qu'elles ont estimé plus disponible ($t(346) = -9,012, p = 0,000$), plus utile ($t(346) = -3,337, p = 0,001$) et plus fréquent ($t(346) = -6,827, p = 0,000$).

Tableau 23

**Le soutien social (sources et fonctions) et l'ajustement universitaire
(mesures globales) selon la persévérance pour les étudiantes**

n persévérantes (*Pers.*) = 284; *n* non persévérantes (*Non pers.*) = 64

Soutien social et ajustement universitaire (mesures globales)	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Sources du soutien social (toutes sources et angles confondus)	334,64 (a) (52,13)	290,00 (42,02)	-7,323	0,000
2. Disponibilité globale du soutien social	118,11 (b) (18,90)	97,41 (16,03)	-9,012	0,000
3. Utilité globale du soutien social	120,97 (b) (18,83)	112,44 (16,75)	-3,337	0,001
4. Fréquence globale du soutien social	95,56 (b) (19,51)	80,16 (15,49)	-6,827	0,000
5. Fonctions du soutien social	82,15 (c) (7,84)	79,53 (8,11)	-2,402	0,017
6. Ajustement universitaire	417,32 (d) (52,18)	378,55 (63,10)	-4,576	0,000

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/6 = 0,008$

Signification des moyennes :

- (a) plus elles se rapprochent de 480, plus l'étudiant déclare recevoir du soutien social, toutes sources et angles confondus.
- (b) plus elles se rapprochent de 160, plus l'étudiant déclare que le soutien social est disponible/utile/fréquent.
- (c) plus elles se rapprochent de 96, plus l'étudiant déclare recevoir du soutien social, toutes fonctions confondues.
- (d) plus elles se rapprochent de 603, plus l'étudiant démontre un niveau élevé d'ajustement universitaire.

5.3.2.2 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance

Les sources de soutien social et la persévérance

Tableau 24
Les sources de soutien social selon la persévérance
pour les étudiantes

n persévérantes (*Pers.*) = 284; *n* non persévérantes (*Non pers.*) = 64

Sources de soutien social	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Amis				
Disponibilité	54,36 (a) (7,89)	43,59 (8,34)	-9,756	0,000
Utilité	54,83 (a) (7,85)	50,91 (8,16)	-3,584	0,000
Fréquence	45,67 (a) (9,37)	36,66 (7,74)	-7,160	0,000
2. Famille				
Disponibilité	52,37 (b) (13,17)	44,36 (10,37)	-5,291	0,000
3. Université				
Disponibilité	11,62 (c) (3,58)	9,60 (2,78)	-4,912	0,000
Utilité	11,30 (c) (3,75)	10,56 (3,36)	-1,445	0,149
Fréquence	6,61 (c) (2,70)	6,59 2,00	-0,081	0,936

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/7 = 0,007$

Signification des moyennes :

- (a) Plus elles se rapprochent du maximum de 65, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.
- (b) Plus elles se rapprochent du maximum de 75, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.
- (c) Plus elles se rapprochent du maximum de 20, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.

Tout comme pour l'échantillon global, plusieurs résultats s'avèrent significatifs à la suite des tests de différences de moyennes (tests t) réalisés auprès des étudiantes sur les sources de soutien social. Il est donc permis de penser que les étudiantes persévérantes, comparées à celles qui n'ont pas persévéré, disposent d'un niveau plus élevé de soutien provenant de leurs amis et pairs, qu'elles disent plus disponible ($t(346) = -9,756, p = 0,000$), plus utile ($t(346) = -3,584, p = 0,000$) et plus fréquent ($t(346) = -7,160, p = 0,000$). De même, elles estiment que le soutien de leur famille est plus disponible ($t(346) = -5,291, p = 0,000$), à l'instar du soutien de l'université ($t(339) = -4,912, p = 0,000$).

Les fonctions du soutien social et la persévérance

Comme le démontre le tableau 25, les étudiantes persévérantes ne se distinguent des étudiantes non persévérantes que sur une seule des fonctions du soutien social, soit le soutien à l'intégration sociale ($t(346) = -3,133, p = 0,002$).

Pareillement à l'échantillon global, on est à même de constater une différence apparemment importante au chapitre du soutien à l'estime de soi; toutefois, suite à la correction de Bonferroni, les résultats du test t ne sont pas significatifs ($t(346) = -2,526, p = 0,012$).

Tableau 25

**Les fonctions du soutien social selon la persévérance
pour les étudiantes**

n persévérantes (*Pers.*) = 284; *n* non persévérantes (*Non pers.*) = 64

Fonctions du soutien social	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Soutien émotionnel	13,35 (2,04)	13,08 (2,04)	-0,956	0,340
2. Soutien à l'estime de soi	13,24 (1,88)	12,58 (1,97)	-2,526	0,012
3. Soutien à l'intégration sociale	13,82 (2,03)	12,91 (2,45)	-3,133	0,002
4. Soutien à autrui	12,17 (2,34)	11,94 (2,28)	-0,706	0,481
5. Soutien informatif	14,56 (1,81)	14,34 (1,74)	-0,851	0,395
6. Soutien instrumental	15,02 (1,47)	14,69 (1,62)	-1,586	0,114

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/6 = 0,008$

Signification des moyennes : plus elles se rapprochent du maximum de 16, plus les fonctions concernées caractérisent le type de soutien social dont disent bénéficier les étudiants.

5.3.2.3 L'ajustement universitaire et la persévérance

Telles que rapportées dans le tableau 26, les analyses réalisées (tests *t*) révèlent la présence de différences significatives entre étudiantes persévérantes et non persévérantes sur les quatre dimensions de l'ajustement universitaire. Les étudiantes persévérantes se sont manifestement mieux ajustées et sur tous les plans à leur première session d'université. En effet, en plus de s'être montrées davantage attachées à l'institution que leurs homologues ($t(334) = -4,787, p = 0,000$), elles ont

déclaré s'y être mieux ajustées aux plans scolaire ($t(346) = -3,685, p = 0,000$), social ($t(337) = -3,776, p = 0,000$) et personnel/émotif ($t(330) = -2,585, p = 0,010$).

Tableau 26

L'ajustement universitaire selon la persévérance pour les étudiantes

n persévérantes (*Pers.*) = 284; n non persévérantes (*Non pers.*) = 64

Ajustement universitaire	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ajustement scolaire	153,08 (a) (21,60)	138,91 (29,01)	-3,685	0,000
2. Ajustement social	117,32 (b) (23,04)	105,27 (22,01)	-3,776	0,000
3. Ajustement personnel/émotif	84,49 (c) (18,68)	77,60 (20,02)	-2,585	0,010
4. Attachement à l'institution	103,92 (c) (14,43)	94,22 (14,75)	-4,787	0,000

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/4 = 0,01$

Signification des moyennes :

(a) plus elles se rapprochent du maximum de 216, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

(b) plus elles se rapprochent du maximum de 180, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

(c) plus elles se rapprochent du maximum de 135, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

En résumé, les résultats précédents laissent à penser que les étudiantes persévérantes, au contraire de leurs vis-à-vis non persévérantes, s'étaient mieux ajustées aux différentes facettes de l'expérience universitaire. Ainsi, en ordre d'importance, elles se disaient plus attachées à l'établissement et mieux ajustées sur les plans social, scolaire et personnel/émotif.

De plus, au contraire des étudiantes non persévérantes, elles déclaraient, dès leur première session, bénéficier d'un niveau plus élevé et plus satisfaisant de soutien

social de la part de leur entourage, en particulier de leurs amis et pairs, mais aussi de leur famille et de l'université. Enfin, elles estimaient recevoir davantage de soutien visant à les aider à s'intégrer dans des réseaux sociaux.

5.3.3 Les étudiants

Tout comme précédemment, une série de tests *t* de Student a été réalisée, mais cette fois-ci auprès du sous-groupe d'étudiants seulement. Les sections suivantes rendent compte des résultats de cette analyse visant, rappelons-le, à évaluer d'éventuelles différences entre étudiants persévérants et non persévérants en ce qui a trait au soutien social et à l'ajustement universitaire, sous leurs différentes dimensions.

5.3.3.1 Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)

Les analyses réalisées (tests *t*) sur les mesures globales du soutien social et de l'ajustement universitaire indiquent que seule la disponibilité du soutien social, toutes sources confondues, différencie les étudiants persévérants des étudiants non persévérants ($t(115) = -3,400, p = 0,001$). Le tableau 27 présente les résultats obtenus.

Tableau 27

**Le soutien social – sources et fonctions– et l’ajustement universitaire
(mesures globales) selon la persévérance pour les étudiants**

n persévérants (*Pers.*) = 94; *n* non persévérants (*Non pers.*) = 23

Soutien social et ajustement universitaire (mesures globales)	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Sources du soutien social (toutes sources et angles confondus)	302,84 (a) (45,57)	283,17 (33,62)	-1,942	0,055
2. Disponibilité globale du soutien social	109,33 (b) (17,01)	96,22 (14,57)	-3,400	0,001
3. Utilité globale du soutien social	109,19 (b) (19,11)	110,78 (15,80)	0,369	0,713
4. Fréquence globale du soutien social	84,32 (b) (15,14)	76,17 (12,81)	-2,378	0,019
5. Fonctions du soutien social	80,06 (c) (7,85)	80,39 (7,60)	0,180	0,857
6. Ajustement universitaire	429,04 (d) (51,16)	405,65 (52,66)	-1,954	0,051

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/6 = 0,008$

Signification des moyennes :

- (a) plus elles se rapprochent du maximum de 480, plus l’étudiant déclare recevoir du soutien social, toutes sources et angles confondus.
- (b) plus elles se rapprochent du maximum de 160, plus l’étudiant déclare que le soutien social est disponible/utile/fréquent.
- (c) plus elles se rapprochent du maximum de 96, plus l’étudiant déclare recevoir du soutien social, toutes fonctions confondues.
- (d) plus elles se rapprochent du maximum de 603, plus l’étudiant démontre un niveau élevé d’ajustement universitaire.

5.3.3.2 Les sources et les fonctions du soutien social et la persévérance

Les sources de soutien social et la persévérance

Tableau 28

Les sources de soutien social selon la persévérance pour les étudiants

n persévérants (*Pers.*) = 94; *n* non persévérants (*Non pers.*) = 23

Sources de soutien social	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Amis				
Disponibilité	48,74 (a) (7,76)	42,65 (7,55)	-3,389	0,001
Utilité	49,04 (a) (8,03)	49,13 (7,38)	0,048	0,962
Fréquence	39,35 (a) (7,92)	35,04 (6,76)	-2,400	0,018
2. Famille				
Disponibilité	49,24 (b) (12,31)	43,57 (11,65)	-2,003	0,048
3. Université				
Disponibilité	11,84 (c) (3,48)	10,00 (2,93)	-2,336	0,021
Utilité	11,17 (c) (2,57)	12,05 (3,57)	1,085	0,280
Fréquence	7,11 (c) (2,55)	6,50 (1,81)	-1,058	0,292

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/7 = 0,007$

Signification des moyennes :

- (a) Plus elles se rapprochent du maximum de 65, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.
- (b) Plus elles se rapprochent du maximum de 75, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.
- (c) Plus elles se rapprochent du maximum de 20, plus l'étudiant perçoit cette source de soutien, sous cet angle.

Tel que l'indique le tableau 28, les tests de différences de moyennes (tests t) réalisés entre étudiants persévérants et non persévérants au sujet des sources de soutien social ne donnent lieu qu'à un seul résultat significatif. Ainsi, les étudiants persévérants, comparés aux étudiants non persévérants, perçoivent davantage de soutien provenant de leurs amis et de leurs pairs que de n'importe quelle autre source. Par ailleurs, ils estiment le soutien de leurs amis comme étant plus disponible ($t(115) = -3,389, p = 0,001$).

Les fonctions du soutien social et la persévérance

Selon le tableau 29, aucune différence significative ne ressort des analyses effectuées auprès des étudiants, en ce qui a trait aux fonctions du soutien social. En d'autres mots, aucune des fonctions du soutien social ne permet de distinguer les étudiants persévérants des étudiants non persévérants.

5.3.3.3 L'ajustement universitaire et la persévérance

Le tableau 30 présente les scores obtenus par les étudiants persévérants et non persévérants en ce qui concerne les quatre dimensions de l'ajustement universitaire. D'emblée, on est à même de constater qu'aucune différence significative ne ressort des analyses effectuées. En d'autres termes, les étudiants persévérants montrent un niveau d'ajustement identique aux étudiants non persévérants et cela, sur tous les plans. Soulignons toutefois la présence d'une différence notable, bien que non significative, entre les deux sous-groupes au chapitre de l'ajustement scolaire ($t(115) = -2,091, p = 0,039$).

Tableau 29

Les fonctions du soutien social selon la persévérance pour les étudiants

n persévérants (*Pers.*) = 94; *n* non persévérants (*Non pers.*) = 23

Fonctions du soutien social	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Soutien émotionnel	12,47 (2,26)	12,91 (2,04)	0,861	0,391
2. Soutien à l'estime de soi	13,24 (2,07)	12,78 (2,23)	-0,942	0,348
3. Soutien à l'intégration sociale	13,52 (2,21)	13,22 (2,02)	-0,599	0,551
4. Soutien à autrui	12,30 (2,03)	12,57 (2,35)	0,548	0,585
5. Soutien informatif	14,07 (1,82)	14,48 (1,67)	0,965	0,337
6. Soutien instrumental	14,46 (1,63)	14,43 (1,61)	-0,060	0,953

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/6 = 0,008$

Signification des moyennes : plus elles se rapprochent du maximum de 16, plus les fonctions concernées caractérisent le type de soutien social dont disent bénéficier les étudiants.

Tableau 30

L'ajustement universitaire selon la persévérance pour les étudiants

n persévérants (*Pers.*) = 94; n non persévérants (*Non pers.*) = 23

Ajustement universitaire	<i>Pers.</i>	<i>Non pers.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ajustement scolaire	155,54 (a) (21,19)	145,39 (19,26)	-2,091	0,039
2. Ajustement social	116,71 (b) (23,47)	110,68 (22,54)	-1,089	0,278
3. Ajustement personnel/émotif	95,34 (c) (18,09)	90,59 (20,21)	-1,080	0,283
4. Attachement à l'institution	103,17 (c) (13,96)	98,14 (12,81)	-1,511	0,134

Seuil de probabilité retenu suite à la correction de Bonferroni: $0,05/4 = 0,01$

Signification des moyennes :

(a) plus elles se rapprochent du maximum de 216, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

(b) plus elles se rapprochent du maximum de 180, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

(c) plus elles se rapprochent du maximum de 135, plus le niveau d'ajustement est élevé sur ce plan.

Une synthèse des principaux résultats relevés précédemment s'impose pour faire le point sur les principaux éléments de réponse à apporter à la deuxième question de recherche. Cette dernière, rappelons-le, s'énonçait comme suit :

Concernant les composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire, dans quelle mesure les étudiants persévérants se distinguent-ils des étudiants non persévérants au terme de leur première année d'études? Les résultats sont-ils similaires ou différents selon le sexe des étudiants?

Dans un premier temps, auprès de l'échantillon global, il est permis d'observer que le soutien social et l'ajustement universitaire distinguent globalement les individus

persévérants de leurs pairs non persévérants. Il faut toutefois se rendre à l'évidence, en ce qui a trait au soutien social, que les différentes fonctions du soutien social (hormis le soutien à l'intégration sociale), leur mesure globale et le soutien provenant de l'université sous l'angle de l'utilité et de la fréquence, ne parviennent pas à différencier les deux groupes.

Les résultats sont passablement différents lorsque des distinctions selon le genre sont posées. Ainsi, la situation observée auprès des étudiantes persévérantes et non persévérantes est similaire à celle de l'échantillon global. Il semble en effet que la perception du soutien social et l'ajustement universitaire des étudiantes lors de leur première session d'études marquent nettement la différence entre les étudiantes persévérantes et non persévérantes au terme de leur première année.

La situation est apparemment bien différente si l'on examine uniquement la situation des hommes. En ce qui les concerne, tout porte à croire que la disponibilité globale du soutien social, toutes sources confondues, est perçue différemment selon que l'étudiant persévère ou pas. De surcroît, le soutien des amis et des pairs, sous l'angle de la disponibilité, apparaît comme étant la seule source de soutien social à différencier les étudiants persévérants des étudiants non persévérants.

5.4 La troisième question de recherche

La troisième question de recherche a pour objectif de dégager les composantes et sous-composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire qui pourraient prédire le mieux la persévérance des étudiants en première année d'université. Au bénéfice du lecteur, voici un rappel de la troisième question de recherche :

Quelles sont les composantes du soutien social, d'une part, et les dimensions de l'ajustement universitaire, d'autre part, qui prédisent le plus la persévérance? Quelles sont celles qui prédisent le plus la persévérance chez les étudiantes, puis chez les étudiants?

Comme la persévérance, en tant que variable dépendante, s'opérationnalise selon que l'étudiant est identifié comme ayant ou non persévéré au terme de sa première année d'études, des relations non linéaires s'observent entre la variable dépendante et les variables indépendantes (ou variables explicatives). En conséquence, des analyses de régression logistique de type hiérarchique sont utilisées sur les composantes et sous-composantes du soutien social, d'une part, et sur les dimensions de l'ajustement universitaire d'autre part. Le but principal de l'analyse de régression logistique consiste à prédire, à partir de variables indépendantes (ou prédictives), la probabilité qu'un participant appartienne à l'un des groupes correspondant aux valeurs prises par la variable dépendante (Grimm et Yarnold, 1997). Dans le cas présent, il s'agit de vérifier s'il est possible, à partir du soutien social et de l'ajustement universitaire, de prédire la probabilité qu'un étudiant persévère ou pas.

Comme tout type de régression, l'analyse de régression logistique doit satisfaire un certain nombre de conditions que nous ne saurions évidemment ignorer. Parmi les précautions à prendre, tout problème de multicollinéarité doit être écarté avant même de débiter l'analyse. Ce fut le cas en retirant, à l'occasion de la première question de recherche, le soutien de la famille, sous les angles de l'utilité et de la fréquence. De surcroît, l'analyse de régression logistique fixe une condition passablement sévère en ce qui concerne la taille requise de l'échantillon. En effet, pour garantir la validité des tests de signification portant sur les coefficients de régression logistique, un ratio de 50 participants doit être atteint par variables explicatives introduites dans l'équation (Grimm et Yarnold, 1997). Conséquemment, en raison du nombre de participants de l'échantillon total ($N = 465$) et de ses sous-groupes d'étudiantes ($n = 348$) et

d'étudiants ($n = 117$), une décision a dû être prise pour tenir compte du nombre de variables et leurs dimensions concernées. Il a donc été convenu de cadrer les analyses sur l'échantillon global et le sous-groupe d'étudiantes seulement, tous deux étant assez nombreux pour respecter le ratio évoqué précédemment. Autrement dit, le sous-échantillon des étudiants a été écarté compte tenu de sa taille insuffisante à cet égard.

5.4.1 L'échantillon global

Dans un premier temps, l'analyse de régression logistique sur la persévérance a été réalisée auprès de l'échantillon global en incluant les mesures globales du soutien social (sources et fonctions) et de l'ajustement universitaire. Dans un deuxième temps, les construits retenus dans l'équation de prédiction ont été mesurés séparément afin de déterminer l'importance relative de chacun dans la prédiction de la persévérance.

5.4.1.1 Le soutien social et l'ajustement universitaire (mesures globales)

Comme l'indique le tableau 31, la mesure globale du soutien social, sous l'angle des sources, prédit positivement la persévérance des étudiants au terme de leur première année à l'université. Il en va de même de l'ajustement universitaire mesuré globalement. La valeur du modèle est de 61,759 ($dl=3$, $p<0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe des étudiants persévérants dans 82 % des cas. Autrement dit, lorsqu'un étudiant perçoit du soutien social dès sa première session à l'université, il a 1,02 fois plus de chance de persévérer dans ses études à la fin de sa première année. De la même façon, s'il s'ajuste adéquatement à l'université, il a 1,01 fois plus de chance de persévérer. Le tableau présente les valeurs associées au modèle de régression logistique comportant les mesures globales des sources de soutien et de

l'ajustement universitaire. On notera que la mesure globale des fonctions du soutien social n'a pas été retenue dans le modèle. C'est pourquoi aucune analyse subséquente ne portera sur les différentes fonctions du soutien social mesurées séparément.

Tableau 31

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir du soutien social et de l'ajustement universitaire (mesures globales) pour l'échantillon global

N= 465

Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1. Sources de soutien social	0,016	0,003	30,792	1	0,000	1,016
2. Ajustement universitaire	0,012	0,003	20,816	1	0,000	1,012
Valeur du Khi-Carré du modèle	61,759 (<i>dl</i> = 3, <i>p</i> <0,0001)					
Valeur prédictive du modèle	81,7 %					

5.4.1.2 Les sources de soutien social

L'analyse de régression logistique des sources de soutien social sur la persévérance a été réalisée en incluant dans l'équation les sous-composantes suivantes : le soutien des amis et des pairs sous les angles de la disponibilité, de l'utilité et de la fréquence, le soutien de la famille sous l'angle de la disponibilité et le soutien de la communauté universitaire sous l'angle de la disponibilité. Compte tenu d'un problème de multicolinéarité repéré antérieurement, le soutien de la famille sous les angles de l'utilité et de la fréquence n'a pas été retenu. Il en va de même du soutien de la communauté universitaire sous les angles de l'utilité et de la fréquence, à cause de l'absence de corrélation significative avec la persévérance.

Tel qu'indiqué dans le tableau 32, l'analyse de régression logistique identifie le soutien des amis et des pairs, sous les angles de la disponibilité et de l'utilité, de même que le soutien de l'université, sous l'angle de la disponibilité, comme prédisant le mieux la persévérance. Le soutien des amis et pairs et de l'université, sous l'angle de la disponibilité, prédisent positivement l'appartenance au groupe d'étudiants persévérants (hommes et femmes confondus). Par ailleurs, le soutien des amis et pairs, sous l'angle de l'utilité, contribue à la prédiction de la probabilité de persévérer de façon négative. La valeur du modèle est de 106,483 ($dl = 5$, $p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement la persévérance dans 84,4% des cas. En d'autres mots, les étudiants qui déclarent que le soutien de leurs amis et pairs est disponible ont 1,15 fois plus de chance de persévérer. De même, les étudiants qui perçoivent comme disponible le soutien de l'université ont 1,10 fois plus de chance de persévérer. Inversement, s'ils jugent que le soutien de leurs amis et pairs est utile, ils ont 0,9 fois moins de chance de persévérer. Le tableau 32 présente les valeurs associées au modèle comportant les sources de soutien social.

Tableau 32

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des sources de soutien social pour l'échantillon global

N= 465

Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1. Amis (disponibilité)	0,136	0,029	22,117	1	0,000	1,15
2. Université (disponibilité)	0,094	0,045	4,351	1	0,027	1,10
3. Amis (utilité)	-0,010	0,003	20,816	1	0,000	0,905
Valeur du Khi-Carré du modèle	106,483 ($dl = 5$, $p < 0,0001$)					
Valeur prédictive du modèle	85%					

5.4.1.3 Les dimensions de l'ajustement universitaire

Des quatre dimensions de l'ajustement universitaire, le modèle rapporté dans le tableau 33 permet d'identifier l'ajustement scolaire comme étant la dimension de l'ajustement universitaire qui semble prédire le mieux la persévérance. La valeur du modèle est de 31,231 ($dl = 4, p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe d'étudiants persévérants dans 81% des cas. Les étudiants de l'échantillon global qui déclarent s'être adéquatement ajustés à l'université sur le plan scolaire ont 1,02 fois plus de chance de persévérer au terme de leur première année d'études. Les autres dimensions, soit l'ajustement social, l'ajustement personnel/émotif et l'attachement à l'institution ne contribuent pas significativement, au sein du modèle, à la prédiction de la persévérance.

Tableau 33

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des dimensions de l'ajustement universitaire pour l'échantillon global

N= 465

Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1. Ajustement scolaire	0,017	0,007	5,891	1	0,015	1,02
Valeur du Khi-Carré du modèle	31,231 ($dl = 4, p < 0,0001$)					
Valeur prédictive du modèle	81%					

En résumé, les résultats obtenus auprès de l'échantillon global pour la troisième question de recherche mettent en lumière le rôle du soutien social et de l'ajustement universitaire dans la prédiction de la persévérance de l'échantillon global. Au surplus, de toutes les sources de soutien social inventoriées, le soutien des amis et des pairs,

sous les angles de la disponibilité et de l'utilité, de même que le soutien de l'université, sous l'angle de la disponibilité, se révèlent comme étant les sources de soutien social qui prédisent le mieux la persévérance. Plus précisément, le soutien des amis et des pairs sous l'angle de la disponibilité prédit positivement l'appartenance au groupe d'étudiants persévérants, tout comme le soutien de l'université, sous l'angle également de la disponibilité. Il en va autrement du soutien des amis et des pairs sous l'angle de l'utilité, qui contribue de façon négative à la prédiction de la probabilité de persévérer. La raison en est peut-être que les étudiants non persévérants ont sollicité, durant leur première session, du soutien social qu'ils qualifiaient alors d'utile. Enfin, l'ajustement scolaire ressort des analyses comme étant la dimension de l'ajustement universitaire qui prédit le mieux la persévérance.

5.4.2 Les étudiantes

Tout comme pour l'échantillon global, l'analyse de régression logistique sur la persévérance a été réalisée en incluant les mesures globales du soutien social (sources et fonctions) et de l'ajustement universitaire. Les construits retenus dans l'équation de prédiction seront ensuite mesurés séparément afin de déterminer l'importance relative de chacun dans la prédiction de la persévérance des étudiantes.

5.4.2.1 Le soutien social et l'ajustement universitaire (mesures globales)

Tel que signalé dans le tableau 34, la mesure globale du soutien social, sous l'angle des sources, prédit positivement la persévérance des étudiantes. Il en va de même de l'ajustement universitaire. La valeur du modèle est de 52,779 ($dl = 3; p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe des étudiants persévérants dans 82,5% des cas. Autrement dit, lorsqu'une étudiante perçoit du soutien social dès sa première session à l'université, elle a 1,02 fois plus de chance de persévérer dans ses

études à la fin de sa première année. De la même façon, si elle s'ajuste adéquatement à l'université, elle a 1,01 fois plus de chance de persévérer. Le tableau 34 présente les valeurs associées au modèle de régression logistique comportant les mesures globales des sources de soutien et de l'ajustement universitaire. Pareillement à l'échantillon total, la mesure globale des fonctions du soutien social n'a pas été retenue dans le modèle.

Tableau 34

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir du soutien social et de l'ajustement universitaire (mesures globales) pour les étudiantes

n= 348

Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1. Sources de soutien social	0,017	0,003	24,397	1	0,000	1,017
2. Ajustement universitaire	0,011	0,003	13,818	1	0,000	1,011
Valeur du Khi-Carré du modèle	52,779 (dl = 3, p<0,0001)					
Valeur prédictive du modèle	82,5%					

5.4.2.2 Les sources de soutien social

L'analyse de régression logistique des sources de soutien social sur la persévérance a été réalisée, auprès des étudiantes, en incluant dans l'équation les sous-composantes suivantes: le soutien des amis et des pairs sous les angles de la disponibilité, de l'utilité et de la fréquence, le soutien de la famille sous l'angle de la disponibilité et le soutien de la communauté universitaire sous l'angle de la disponibilité. Le soutien de la famille sous les angles de l'utilité et de la fréquence, de même que le soutien de la communauté universitaire sous les angles de l'utilité et de la fréquence, n'ont pas été retenus pour les mêmes raisons que celles évoquées pour l'échantillon global.

L'analyse de régression logistique rapportée dans le tableau 35 identifie le soutien des amis et des pairs, sous les angles de la disponibilité et de l'utilité comme prédisant le mieux la persévérance des étudiantes. Le soutien des amis et des pairs sous l'angle de la disponibilité contribue de façon positive à la prédiction de la probabilité de persévérer des étudiantes. Le soutien des amis et des pairs sous l'angle de l'utilité y contribue, par ailleurs, de façon négative. La valeur du modèle est de 88,669 ($dl = 5$, $p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement la persévérance dans 86,5% des cas. Autrement dit, les étudiantes qui déclarent disponible le soutien de leurs amis et leurs pairs ont 1,18 fois plus de chance de persévérer. Inversement, si elles jugent que le soutien de leurs amis et leurs pairs est utile, ils ont 0,9 fois moins de chance de persévérer. Le tableau 35 présente les valeurs associées au modèle comportant les sources de soutien social retenues.

Tableau 35

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des sources de soutien social pour les étudiantes

n = 348

Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1. Amis et pairs (disponibilité)	0,163	0,036	20,335	1	0,000	1,177
2. Amis et pairs (utilité)	-0,102	0,029	12,203	1	0,000	0,903
Valeur du Khi-Carré du modèle	88,669 ($dl = 5$, $p < 0,0001$)					
Valeur prédictive du modèle	86,5%					

5.4.2.3 Les dimensions de l'ajustement universitaire

Le modèle rapporté dans le tableau 36 permet de dégager, parmi les quatre dimensions de l'ajustement universitaire, celle qui semble prédire le mieux la persévérance des étudiantes. Il s'agit, comme pour l'échantillon global, de

l'ajustement scolaire. La valeur du modèle est de 27,528 ($dl = 4, p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe d'étudiants persévérants dans 80,6 % des cas. Il semble donc que les étudiantes qui déclarent s'être bien ajustées à l'université sur le plan scolaire ont 1,02 fois plus de chance de persévérer au terme de leur première année. Les autres dimensions, soit l'ajustement social, l'ajustement personnel/émotif et l'attachement à l'institution n'apportent pas une contribution significative au modèle.

Tableau 36

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de la persévérance à partir des dimensions de l'ajustement universitaire pour les étudiantes

n = 348

Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1. Ajustement scolaire	0,018	0,008	4,674	1	0,031	1,018
Valeur du Khi-Carré du modèle	27,528 ($dl = 4, p < 0,0001$)					
Valeur prédictive du modèle	80,6 %					

À la lumière des résultats obtenus auprès des étudiantes pour la troisième question de recherche, force est de constater qu'ils diffèrent peu de ceux de l'échantillon global auprès de qui le rôle du soutien social et de l'ajustement universitaire dans la prédiction positive de la persévérance y a également été confirmé. C'est le cas, en particulier, du soutien des amis et des pairs, sous l'angle de la disponibilité. Une différence toutefois : chez les étudiantes, la communauté universitaire n'apparaît pas comme une source de soutien social susceptible de prédire la probabilité de persévérer en première année. Enfin, tout comme pour l'échantillon global,

l'ajustement scolaire se démarque également chez les étudiantes, comme étant la dimension de l'ajustement universitaire qui prédit le mieux la persévérance.

En somme, en réponse à la troisième question de recherche dont l'objectif était d'identifier les composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire qui prédisent le mieux la persévérance, nous retenons les conclusions suivantes. Tout d'abord, pour l'échantillon global, le soutien social et l'ajustement universitaire jouent manifestement un rôle dans la prédiction de la probabilité de persévérer. Les amis et les pairs, ainsi que la communauté universitaire, s'avèrent être les sources de soutien les plus importantes, en particulier pour leur disponibilité. Ensuite, si l'on évalue le rôle des quatre dimensions de l'ajustement universitaire, il ressort que l'ajustement scolaire prédit le mieux la persévérance de l'échantillon global. Enfin, les résultats obtenus auprès du sous-échantillon des étudiantes ne se distinguent des précédents que sur un point : l'université n'apparaît pas comme une source de soutien susceptible de prédire la persévérance des étudiantes.

5.5 La quatrième question de recherche

La quatrième question de recherche s'intéresse au rôle médiateur présumé de l'ajustement universitaire des étudiants dans les relations entre le soutien social et la persévérance en première année. En voici, à titre de rappel, l'énoncé :

Dans quelle mesure l'ajustement universitaire joue-t-il un rôle médiateur dans la relation entre les composantes du soutien social et la persévérance? Est-ce que les résultats sont similaires ou différents selon le sexe des étudiants

Conformément aux recommandations de Baron et Kenny (1986), trois conditions bien précises doivent être réunies si l'on veut établir qu'une variable présumée médiatrice

contribue à expliquer comment et pourquoi survient un effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. La première condition exige que la variable indépendante soit significativement reliée à la variable médiatrice. La seconde condition requiert qu'il existe une relation significative entre la variable médiatrice et la variable dépendante. Enfin, selon la troisième condition, la relation significative entre la variable indépendante et la variable dépendante doit être nulle ou fortement diminuée lorsque les relations entre la variable médiatrice et les variables indépendante et dépendante sont contrôlées statistiquement.

La présente question de recherche exige que ces trois conditions soient rigoureusement confirmées, notamment à l'aide de régressions logistiques effectuées auprès de l'échantillon global, d'une part, et des sous-groupes d'étudiantes et d'étudiants, d'autre part. Or, en vertu des exigences évoquées précédemment quant au nombre de sujets requis par la régression logistique, le sous-groupe d'étudiants est écarté d'office.

5.5.1 L'échantillon global

Les analyses ont tout d'abord été réalisées auprès de l'échantillon global en utilisant les mesures globales du soutien social et de l'ajustement. Par la suite, l'effet médiateur de l'ajustement universitaire a été évalué pour chacune des composantes et sous-composantes du soutien social retenues. Enfin, la possibilité que certaines dimensions de l'ajustement universitaire puissent médialiser la relation entre le soutien social et la persévérance a été mise à l'épreuve.

5.5.1.1 Le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance (mesures globales)

Pour valider favorablement le rôle médiateur de l'ajustement universitaire, trois étapes doivent être ici encore franchies avec succès. Dans un premier temps, il est essentiel d'observer des liens significatifs entre les mesures globales du soutien social et l'ajustement universitaire. Le tableau 7 présenté antérieurement (page 118) rapporte les corrélations obtenues. À titre de rappel, la matrice de corrélations entre les variables illustre qu'il ne sera pas possible, en raison de corrélations non significatives, de vérifier le rôle médiateur de l'ajustement universitaire dans la relation entre la mesure globale du soutien social, sous l'angle des fonctions, et la persévérance. Par conséquent, le rôle médiateur de l'ajustement universitaire a été testé en utilisant seulement la mesure globale des sources de soutien social.

La deuxième étape exige que la variable présumée médiatrice, soit l'ajustement universitaire, joue un rôle dans la prédiction de la persévérance. Or, une analyse de régression logistique avait auparavant montré que l'ajustement universitaire prédit positivement la probabilité d'appartenir au groupe des étudiants persévérants. La deuxième étape est donc franchie avec succès.

La troisième étape exige enfin de procéder à une série de régressions logistiques. La première analyse consiste à régresser la variable présumée médiatrice sur la variable indépendante (le soutien social). La deuxième consiste à régresser la variable dépendante (la persévérance) sur la variable indépendante (le soutien social) et la troisième consiste à régresser la variable dépendante à la fois sur la variable indépendante et sur la variable médiatrice. Si à la troisième analyse, l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante diminue par rapport à l'effet constaté dans la deuxième analyse, un effet médiateur de l'ajustement peut être conclu. Qu'en est-il dans le cas présent?

En fait, tel qu'indiqué dans le tableau 37, force est de constater que l'ajustement universitaire ne joue pas un rôle de médiation, même partielle, entre la mesure globale du soutien social, sous l'angle des sources, et la persévérance. Qu'en est-il toutefois si l'on considère chacune des sources de soutien social prises séparément? Les conclusions seront-elles identiques? Les réponses à ces questions sont dégagées dans la prochaine section.

Tableau 37

**Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire
dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale)
et la persévérance pour l'échantillon global**

N = 465

	Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1a	Sources de soutien social	0,15	0,003	34,389	1	0,000	1,015
1b	Sources de soutien social	0,15	0,003	27,460	1	0,000	1,014
	<i>Ajustement universitaire</i>	<i>0,10</i>	<i>0,002</i>	<i>17,309</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,010</i>

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

5.5.1.2 Les sources de soutien social, l'ajustement universitaire (mesure globale) et la persévérance

L'évaluation du rôle médiateur de l'ajustement universitaire entre les sources de soutien social prises séparément et la persévérance ne peut être réalisée qu'avec le soutien des amis et des pairs, sous l'angle de la disponibilité et de l'utilité, et le soutien de l'université, sous l'angle de la disponibilité. On ne peut en effet considérer les autres variables, car aucune d'elles ne prédit la persévérance, une des conditions à respecter avant de poursuivre l'analyse.

À la suite de l'analyse des résultats rapportés dans le tableau 38, on doit se rendre à l'évidence que l'ajustement universitaire ne joue pas un rôle médiateur probant dans les relations entre les sources de soutien retenues et la persévérance. Si l'on compare les résultats de la régression logistique de départ à ceux obtenus lorsque la variable médiatrice est introduite dans l'équation, on constate de faibles diminutions des poids de prédiction pouvant être qualifiées de négligeables. Doit-on s'attendre à des résultats similaires si l'on axe à présent l'analyse sur le rôle de chacune des dimensions de l'ajustement universitaire entre la mesure globale des sources de soutien social et la persévérance? C'est à voir dans la section qui suit.

Tableau 38
Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire
dans la relation entre les sources de soutien social et la persévérance
pour l'échantillon global

N = 465

	Variables	B	E.T.	Wald	df	Sig	Exp(B)
1a	Amis (disponibilité)	0,122	0,015	63,233	1	0,000	1,130
1b	Amis (disponibilité)	0,112	0,016	50,862	1	0,000	1,118
	<i>Ajustement universitaire</i>	<i>0,008</i>	<i>0,002</i>	<i>9,422</i>	<i>1</i>	<i>0,002</i>	<i>1,008</i>
2a	Amis (utilité)	0,041	0,014	8,742	1	0,003	1,042
2b	Amis (utilité)	0,036	0,014	6,422	1	0,011	1,037
	<i>Ajustement universitaire</i>	<i>0,11</i>	<i>0,002</i>	<i>23,440</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,011</i>
3a	Université (disponibilité)	0,165	0,036	20,822	1	0,000	1,179
3b	Université (disponibilité)	0,139	0,038	13,512	1	0,000	1,149
	<i>Ajustement universitaire</i>	<i>0,010</i>	<i>0,002</i>	<i>19,744</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,010</i>

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

5.5.1.3 Les sources de soutien social (mesure globale), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance

Les trois étapes d'analyse décrites antérieurement ont été reprises pour vérifier, cette fois-ci, le rôle médiateur des dimensions de l'ajustement universitaire entre la mesure globale des sources de soutien social et la persévérance. Pour réaliser la première étape, des corrélations ont été effectuées entre les quatre dimensions de l'ajustement universitaire et la mesure globale des sources de soutien social. À l'analyse de la matrice de corrélations entre les variables, le rôle médiateur de l'ajustement personnel/émotif ne sera pas vérifié ($r(465) = -0,005$; $p = \text{NS}$). Au terme de cette première étape, il apparaît approprié de tester le rôle médiateur de l'ajustement scolaire, de l'ajustement social et de l'attachement à l'université.

La deuxième étape consiste à vérifier si les variables présumées médiatrices prédisent significativement la probabilité d'appartenir au groupe des persévérants. Or, les résultats de l'analyse de régression logistique des différentes dimensions de l'ajustement universitaire sur la persévérance ont montré que seul l'ajustement scolaire prédit la persévérance. En conséquence, l'ajustement social et l'attachement à l'université ont été écartés de l'étape suivante qui, on l'aura compris, ne prendra en compte que l'ajustement scolaire comme variable potentiellement médiatrice.

Telle que décrite antérieurement, la troisième étape requiert qu'une série de régressions logistiques indépendantes soient réalisées afin de tester le rôle médiateur de l'ajustement scolaire entre la mesure globale des sources de soutien social et la persévérance. Or, comme le rapporte le tableau 39, l'introduction de la variable médiatrice dans l'équation de départ n'entraîne aucune diminution du poids de la prédiction de la mesure globale des sources de soutien social sur la persévérance. Cette dernière condition n'étant pas remplie, il nous faut conclure que l'ajustement scolaire, pas plus que les trois autres dimensions de l'ajustement universitaire, ne

médiatise pas la relation entre la mesure globale des sources de soutien social et la persévérance. Est-ce également le cas si l'on examine chacune des sources de soutien social prises séparément? Autrement dit, est-il possible que l'ajustement scolaire médiatise la relation entre certaines sources de soutien social et la persévérance? La prochaine section s'y attarde.

Tableau 39

Analyse du rôle médiateur des dimensions de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale) et la persévérance pour l'échantillon global

N = 465

Variables	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>df</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1a Sources de soutien social	0,15	0,003	34,427	1	0,000	1,015
1b Sources de soutien social	0,15	0,003	31,722	1	0,000	1,016
<i>Ajustement scolaire</i>	<i>0,024</i>	<i>0,006</i>	<i>18,318</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,024</i>
2a Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
2b Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
<i>Ajustement social</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
3a Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
3b Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
<i>Ajustement personnel/émotif</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
4a Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
4b Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
<i>Attachement à l'institution</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

5.5.1.4 Les sources de soutien social, les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance

Le rôle potentiellement médiateur de l'ajustement scolaire entre les sources de soutien social et la persévérance a été évalué à l'aide des trois mêmes étapes de la procédure précédemment utilisée. Premièrement, des analyses de corrélations ont été effectuées entre l'ajustement scolaire et les sources de soutien social. La matrice de corrélations entre les variables permet de constater que l'ajustement scolaire est corrélé significativement avec le soutien des amis et des pairs sous l'angle de la disponibilité et de la fréquence, avec le soutien de la famille sous l'angle de la disponibilité et, enfin, avec le soutien de l'université sous l'angle de la disponibilité. La prochaine étape ne prendra donc en compte que ces dernières sources de soutien social.

La deuxième étape de l'analyse nécessite, faut-il le rappeler, que soit mise en évidence la capacité de la variable médiatrice à prédire la persévérance. La section précédente en ayant fait la démonstration, la troisième étape de l'analyse peut alors s'accomplir. Une série de régressions logistiques a donc été réalisée en considérant séparément chacune des sources de soutien social, tout en s'assurant que chacune prédise significativement la persévérance. D'emblée, cette dernière condition nous oblige à ne conserver, dans les équations, que le soutien des amis et des pairs sous l'angle de la disponibilité et de l'utilité et le soutien de l'université sous l'angle de la disponibilité. On se souviendra en effet que seules ces sources de soutien social prédisent la persévérance.

Le tableau 40 permet de constater que l'ajustement scolaire ne médiatise pas de façon convaincante la relation entre les sources de soutien social retenues et la persévérance. En comparant les équations de départ aux équations dans lesquelles la variable médiatrice est introduite, on observe toutefois de faibles diminutions des

pois de prédiction de la persévérance par le soutien des amis et des pairs, sous l'angle de la disponibilité, et le soutien de l'université, également sous l'angle de la disponibilité. Il convient toutefois de qualifier ces diminutions de négligeables.

Tableau 40

**Analyse du rôle médiateur de l'ajustement scolaire dans la relation
entre les sources de soutien social et la persévérance
pour l'échantillon global**

N = 465

Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1a Amis (disponibilité)	0,122	0,015	63,183	1	0,000	1,130
1b Amis (disponibilité)	0,119	0,016	58,351	1	0,000	1,126
<i>Ajustement scolaire</i>	<i>0,022</i>	<i>0,006</i>	<i>14,558</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,023</i>
2a Amis (utilité)	0,041	0,014	8,863	1	0,003	1,042
2b Amis (utilité)	0,042	0,014	8,853	1	0,003	1,043
<i>Ajustement scolaire</i>	<i>0,25</i>	<i>0,005</i>	<i>21,281</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,025</i>
3a Université (disponibilité)	0,165	0,036	20,822	1	0,000	1,179
3b Université (disponibilité)	0,149	0,037	15,865	1	0,000	1,160
<i>Ajustement scolaire</i>	<i>0,010</i>	<i>0,002</i>	<i>19,744</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,010</i>

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

En résumé, les résultats obtenus auprès de l'échantillon global pour la quatrième question de recherche ne laissent entrevoir aucun effet médiateur de l'ajustement universitaire dans la relation entre le soutien social et la persévérance. Les résultats ne

sont pas plus concluants si l'on teste chacune des dimensions de l'ajustement universitaire séparément, pas plus qu'en examinant une à une les sources de soutien social retenues.

5.5.2 Les étudiantes

Lorsqu'on s'intéresse à la question du rôle médiateur de l'ajustement universitaire auprès des étudiantes seulement, les résultats ne sont, dans l'ensemble, guère plus concluants. Néanmoins, certaines observations relativement intéressantes se dégagent des analyses réalisées. Tout comme précédemment et selon les mêmes conditions et procédures, les analyses portent tout d'abord sur les mesures globales du soutien social et de l'ajustement. Les variables du soutien social et de l'ajustement universitaire, prises séparément, sont ensuite examinées.

5.5.2.1 Le soutien social, l'ajustement universitaire et persévérance (mesures globales)

Les trois étapes préconisées par Baron et Kenny (1986) ont été reprises auprès des étudiantes afin d'évaluer le rôle médiateur de l'ajustement universitaire entre les mesures globales du soutien social et la persévérance. En premier lieu, la matrice de corrélations discutée antérieurement indique qu'il ne sera pas possible de vérifier, en raison de corrélations non significatives, le rôle médiateur de l'ajustement universitaire entre le soutien social, sous l'angle de ses fonctions, et la persévérance. Le rôle médiateur de l'ajustement universitaire ne peut donc être testé qu'entre la mesure globale des sources de soutien social et la persévérance.

À la deuxième étape de la procédure, le rôle de l'ajustement universitaire dans la prédiction de la persévérance est confirmé par les résultats de l'analyse de régression

logistique réalisée antérieurement. Toutefois, tel qu'indiqué dans le tableau 41, la troisième étape ne permet pas de conclure que l'ajustement universitaire médiatise, chez les étudiantes, la relation entre la mesure globale des sources de soutien social et la persévérance. Les résultats seront-ils différents si l'on prend en compte chacune des sources de soutien social prises séparément? C'est à voir dans la prochaine section.

Tableau 41

**Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire
dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale) et la
persévérance pour les étudiantes**

n = 348

Variables	B	E.T.	Wald	df	Sig	Exp(B)
1a Sources de soutien social	0,17	0,003	31,816	1	0,000	1,017
1b Sources de soutien social	0,15	0,003	23,069	1	0,000	1,015
<i>Ajustement universitaire</i>	<i>0,10</i>	<i>0,003</i>	<i>12,296</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,010</i>

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

5.5.2.2 Les sources de soutien social, l'ajustement universitaire (mesure globale) et la persévérance

L'évaluation du rôle médiateur de l'ajustement universitaire entre les différentes sources de soutien social et la persévérance a été réalisée en conservant uniquement le soutien des amis sous les angles de la disponibilité et de l'utilité. Au terme des trois étapes de la procédure décrite antérieurement, les autres sources de soutien social ne

peuvent être incluses dans les analyses, car aucune d'elles ne contribue à prédire la persévérance.

À la suite de la série de régressions logistiques réalisée à la troisième étape, il nous faut admettre que l'ajustement universitaire ne joue pas, chez les étudiantes, un rôle médiateur concluant entre le soutien des amis sous l'angle de la disponibilité, d'une part, et la persévérance, d'autre part. Néanmoins, le tableau 42 révèle un résultat inattendu, quoique modeste. L'ajustement universitaire semble exercer, chez les étudiantes, un léger effet médiateur partiel entre le soutien des amis sous l'angle de l'utilité et la persévérance.

Tableau 42

**Analyse du rôle médiateur de l'ajustement universitaire
dans la relation entre les sources de soutien social et la persévérance
pour les étudiantes**

n = 348

	Variables	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1a	Amis (disponibilité)	0,138	0,019	54,014	1	0,000	1,147
1b	Amis (disponibilité)	0,126	0,019	43,611	1	0,000	1,134
	<i>Ajustement universitaire</i>	<i>0,008</i>	<i>0,003</i>	<i>7,515</i>	<i>1</i>	<i>0,006</i>	<i>1,008</i>
2a	Amis (utilité)	0,055	0,016	11,664	1	0,000	1,057
2b	Amis (utilité)	0,046	0,017	7,487	1	0,006	1,047
	<i>Ajustement universitaire</i>	<i>0,12</i>	<i>0,003</i>	<i>19,206</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,012</i>

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

5.5.2.3 Les sources de soutien social (mesure globale), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance

Comme pour l'échantillon global, l'ajustement scolaire est la seule dimension de l'ajustement universitaire à prédire la persévérance chez les étudiantes. En répondant ainsi aux exigences de la deuxième étape de la procédure de Baron et Kenny (1986), l'effet potentiellement médiateur de l'ajustement scolaire entre la mesure globale des sources de soutien social et la persévérance a pu être testé.

Pour autant, les conclusions de la troisième étape ne sont pas concluantes, comme en témoigne le tableau 43, à la page suivante. Est-ce à dire que l'ajustement scolaire ne médiatise pas non plus la relation entre certaines sources de soutien social et la persévérance chez les étudiantes? La prochaine section en fournit la réponse.

5.5.2.4 Les sources de soutien social, les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance

D'entrée de jeu, pour les raisons évoquées précédemment, le rôle potentiellement médiateur de l'ajustement scolaire n'a pu être évalué qu'entre le soutien des amis et des pairs sous les angles de la disponibilité et de l'utilité, d'une part, et la persévérance, d'autre part. Néanmoins, la série de régressions logistiques rapportées dans le tableau 44 (page 195) montre que l'ajustement scolaire n'exerce aucun effet de médiation, quelle que soit la variable en jeu. L'introduction de la variable médiatrice ne contribue aucunement, ou si peu, à diminuer le poids de la prédiction des sources de soutien social retenues et la persévérance.

Tableau 43

Analyse du rôle médiateur des dimensions de l'ajustement universitaire dans la relation entre les sources de soutien social (mesure globale) et la persévérance pour les étudiantes

n = 348

Variables	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1a Sources de soutien social	0,017	0,003	31,816	1	0,000	1,017
1b Sources de soutien social	0,017	0,003	27,498	1	0,000	1,017
<i>Ajustement scolaire</i>						
2a Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
2b Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
<i>Ajustement social</i>						
3a Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
3b Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
<i>Ajustement personnel/émotif</i>						
4a Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
4b Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
<i>Attachement à l'institution</i>						
4a Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
4b Sources de soutien social	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
<i>Attachement à l'institution</i>						

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

Tableau 44

**Analyse du rôle médiateur de l'ajustement scolaire dans la relation
entre les sources de soutien social et la persévérance
pour les étudiantes**

n = 348

	Variabes	B	E.T.	Wald	dl	Sig	Exp(B)
1a	Amis et pairs (disponibilité)	0,138	0,019	54,014	1	0,000	1,147
1b	Amis et pairs (disponibilité)	0,133	0,019	49,817	1	0,000	1,142
	<i>Ajustement scolaire</i>	<i>0,022</i>	<i>0,007</i>	<i>10,325</i>	<i>1</i>	<i>0,001</i>	<i>1,022</i>
2a	Amis et pairs (utilité)	0,055	0,016	11,664	1	0,001	1,057
2b	Amis et pairs (utilité)	0,055	0,017	10,904	1	0,001	1,056
	<i>Ajustement scolaire</i>	<i>0,25</i>	<i>0,005</i>	<i>21,281</i>	<i>1</i>	<i>0,000</i>	<i>1,025</i>

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite

En définitive, auprès du sous-échantillon des étudiantes, les résultats obtenus pour la quatrième question de recherche ne dévoilent aucun effet de médiation de l'ajustement universitaire dans la relation entre le soutien social, mesuré globalement, et la persévérance. Rien non plus ne s'avère concluant si l'on examine séparément chacune des dimensions de l'ajustement universitaire. Néanmoins, un léger effet de médiation partielle de l'ajustement universitaire semble exister entre le soutien des amis et des pairs sous l'angle de l'utilité et la persévérance. Bien que modeste, il mérite tout de même d'être signalé.

De l'ensemble des résultats rapportés précédemment pour la quatrième question de recherche, une synthèse s'impose. La question, rappelons-le, visait à préciser, pour

l'échantillon total, puis selon le genre, dans quelle mesure l'ajustement universitaire exerce un rôle médiateur dans la relation entre les variables du soutien social et la persévérance. La réponse est simple : à la lumière des analyses effectuées, l'ajustement universitaire ne peut être considéré comme une variable médiatrice entre le soutien social, mesuré globalement et par ses sources, et la persévérance. Tout au plus, peut-on relever, chez les étudiantes, un léger effet médiateur partiel de l'ajustement universitaire uniquement entre le soutien des amis sous l'angle de l'utilité et la persévérance. L'impossibilité de réaliser les mêmes analyses auprès des étudiants rend toutefois ces résultats peu éloquentes, quoiqu'intéressants.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Ce dernier chapitre vise essentiellement à proposer des pistes d'explication aux principaux résultats rapportés précédemment. Ainsi, la première section du chapitre s'attarde à interpréter ces derniers à la lumière des études recensées et du cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche. Les deux sections suivantes mettent en évidence les retombées possibles de la recherche au plan de l'intervention, d'une part, et des recherches futures, d'autre part. Enfin, la dernière section traite des limites de l'étude.

6.1 L'interprétation des résultats

L'objectif de cette recherche était d'examiner les liens entre le soutien social, opérationnalisé par ses sources et ses fonctions, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat. Cet objectif a orienté la formulation de quatre questions complémentaires.

La première question s'intéressait à la nature des liens entre les composantes du soutien social (sources et fonctions), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance, en même temps qu'elle examinait d'éventuelles distinctions selon le genre. La deuxième question voulait vérifier si les étudiants persévérants se distinguaient des étudiants non persévérants quant au soutien social perçu et à l'ajustement universitaire, en plus de relever des différences entre étudiants et étudiantes. La troisième question de recherche avait trait aux composantes du soutien

social et aux dimensions de l'ajustement universitaire dans le but d'identifier celles qui prédiraient le mieux la persévérance de l'ensemble des étudiants, puis séparément selon le genre. Enfin, la dernière question de recherche s'intéressait au rôle médiateur présumé de l'ajustement universitaire dans la relation entre le soutien social et la persévérance.

Afin d'en faciliter la lecture, la discussion des résultats est structurée en fonction des liens que la recherche visait à examiner entre les différentes variables à l'étude. Ainsi, la première sous-section porte sur les principaux résultats ayant trait aux liens entre le soutien social et la persévérance en première année de baccalauréat. La deuxième sous-section traite des données relatives aux liens entre le soutien social et l'ajustement universitaire. Dans la troisième sous-section, les relations entre l'ajustement universitaire et la persévérance sont abordées. Enfin, la dernière sous-section aborde l'effet médiateur non démontré de l'ajustement universitaire entre le soutien social et la persévérance.

6.1.1 Les résultats concernant les liens entre le soutien social et la persévérance

De façon générale, les résultats de cette étude signalent la présence de liens significatifs entre le soutien social perçu par les étudiants en première session à l'université, toutes sources confondues, et leur persévérance au terme de leur première année de baccalauréat. Les analyses permettent d'avancer que la perception du soutien provenant de l'environnement social diffère selon que l'étudiant persévère ou non. Ainsi, comparés aux étudiants non persévérants, les étudiants persévérants disent bénéficier d'un soutien social accru qu'ils jugent plus disponible, plus fréquent et plus utile. Enfin, les analyses de régression réalisées indiquent que le soutien social prédit positivement la persévérance en première année.

Ces résultats rejoignent avantageusement ceux des recherches menées notamment par Mallinckrodt (1988), Gloria et Ho (2003), Elkins et al. (2000) et Robbins et al. (2004). Ainsi, la corrélation de 0,29 ($p < 0,01$) relevée dans la présente étude entre le soutien social et la persévérance est comparable au résultat de 0,25 ($p < 0,01$) rapporté par Elkins et al. (2000). Elle dépasse même légèrement la corrélation de 0,26 identifiée par Robbins et al. (2004) au terme d'une métaanalyse de 109 études. De surcroît, le rôle manifeste du soutien social dans la prédiction de la persévérance est corroboré par les travaux de Elkins et al. (2000), de même que Gloria et Ho (2003), dont les résultats indiquent que le soutien social exerce l'influence la plus importante sur la persévérance, supplantant toutes les variables examinées.

Sur le plan des sources de soutien social, la présente étude indique que les amis et les pairs sont plus souvent identifiés par les étudiants persévérants qui jugent leur soutien à la fois plus disponible, utile et fréquent. La disponibilité du soutien des amis et des pairs semble également prédire le mieux la persévérance des étudiants un an plus tard, suivie de l'utilité perçue du soutien de l'université. Ces résultats trouvent écho dans les travaux de Robbins et Tanck (1995), de même que Tao et al. (2000). Selon ces chercheurs, la majorité des étudiants, tous genres confondus, privilégierait spontanément des sources informelles de soutien, en particulier les amis et les pairs, en face de situations exigeantes, voire stressantes, vécues notamment à l'université. Quand on sait que la capacité à gérer son stress est un des facteurs de protection du décrochage aux études postsecondaires (Dwyer et Cummings, 2001), le rôle des amis et des pairs mérite à cet égard une attention particulière.

Non seulement les amis seraient-ils plus souvent sollicités, mais leur soutien serait également jugé plus utile que celui, étonnamment, de l'université et de leur famille. Sur ce dernier point, la recherche d'Osajima (1995) suggère une piste d'explication intéressante. Au contraire du soutien de l'université, le soutien de la famille serait ressenti par certains étudiants comme une pression anxigène, plutôt que comme une

aide réelle. Aussi bien intentionné soit-il, le soutien de la famille pourrait être reçu différemment par les étudiants les plus vulnérables; il accentuerait peut-être le niveau de stress ressenti en particulier lors des premiers mois à l'université, un stress qui affecterait en retour leur persévérance (Dwyer et Cummings, 2001). Cette hypothèse gagnerait à être vérifiée, notamment afin de sensibiliser les étudiants à la dynamique en jeu. La nature même du soutien prodigué par la famille, de même que la signification que les étudiants lui accordent, devront faire l'objet d'études ultérieures.

En ce qui a trait au rôle des amis et des pairs, nos constats se dissocient toutefois des travaux de Gloria et Ho (2003) et de Gloria et al. (1999), réalisés auprès d'étudiants provenant de communautés ethniques. En effet, bien que l'importance du soutien des amis et des pairs soit également soulignée par ces chercheurs, le soutien d'un mentor au sein de l'université, puis celui de la famille, dépassent la contribution des amis et des pairs dans la prédiction de la persévérance. Dans la présente recherche, bien que la composition ethnique de notre échantillon ne soit pas connue, l'importance des amis et des pairs reflète peut-être les réflexions de nature socio-culturelle formulées par Aldwin et Greenberger (1987). Selon ces chercheurs, le soutien des amis et des pairs semble plus souvent sollicité par les étudiants caucasiens, comparativement, par exemple, aux étudiants d'origine asiatique qui se tourneraient davantage vers l'université et leurs parents. Intrigants, de tels liens mériteraient sans aucun doute que des études comparatives s'y attardent, notamment pour comprendre les enjeux en présence chez les étudiants provenant de communautés ethniques.

Quant aux résultats relatifs au rôle du soutien social provenant de l'université sur la persévérance, ils rejoignent ceux de Mallinckrodt (1988) qui montrent que le support des membres du campus et en particulier celui des professeurs joue un rôle de premier plan dans la décision de persévérer. Les comparaisons entre la présente recherche et l'étude de Mallinckrodt sont bien sûr limitées par l'origine ethnoculturelle des étudiants (afro-américains dans l'étude évoquée), de même que

par le choix du chercheur de ne pas examiner le soutien dispensé par les amis et les pairs. Néanmoins, nos résultats ont ceci d'instructifs qu'ils tendent à indiquer que les étudiants présentant des particularités culturelles ou ethniques ne sont pas les seuls dont la persévérance semble être influencée par le soutien de l'université. On se rappellera, à ce propos, que plusieurs études recensées laissent penser le contraire (Gloria et al., 1999; Gloria et Ho, 2003). Ces résultats corroborent également les conclusions de Pascarella et Terenzini (2005) selon lesquelles des contacts positifs entre les membres de l'université et les étudiants favorisent grandement la persévérance. Plusieurs recherches rapportées par ces auteurs, dont celle de Johnson (1994), tendent même à montrer que le seul fait pour un étudiant de percevoir l'intérêt et la disponibilité des membres de la faculté à son égard suffirait à influencer de façon significative sa persévérance. Cela pourrait peut-être expliquer pourquoi, dans la présente étude, la perception accrue de la disponibilité du soutien de l'université différencie, dès les premières semaines de scolarité, les étudiants persévérants des étudiants non persévérants.

Bien que nos résultats ne relient pas le soutien de la famille à la prédiction de la persévérance en première année, des corrélations sont à souligner. De plus, comparativement aux étudiants non persévérants, les étudiants persévérants rapportent une présence accrue du soutien de la famille, rejoignant en cela les travaux Mallinckrodt (1988), Jackson et al. (2003), de même que Gloria et Ho (2003). Par exemple, interrogés lors d'entretiens qualitatifs par Jackson et al. (2003), des étudiants persévérants ont clairement mis en évidence le rôle essentiel des encouragements et du soutien de leur famille dans leur décision de poursuivre leurs études. Ici encore, les travaux recensés ont été réalisés, pour la plupart d'entre eux, auprès d'étudiants provenant de minorités ethniques ou culturelles diverses, ce qui impose ici encore des limites aux comparaisons possibles. Par conséquent, sans sous-estimer l'importance de telles études auprès d'étudiants minoritaires, nos résultats de recherche militent pour que l'influence de la famille sur la persévérance et plus

globalement sur la réussite à l'université soit également examinée auprès d'étudiants de groupes socioculturels dits majoritaires.

Si la présente recherche a permis d'identifier des liens entre toutes les sources de soutien social et la persévérance, il en va autrement de ses fonctions. Les résultats montrent en effet que seulement deux des six fonctions du soutien social corrélaient significativement avec la persévérance, soit le soutien à l'estime de soi et le soutien à l'intégration sociale. La présence de corrélations entre la persévérance et le soutien à l'estime de soi est corroborée par l'étude américaine de Cross et Vick (2001), qui n'a toutefois pas abordé le soutien à l'intégration sociale, sur lequel nous reviendrons plus loin. Le parallèle entre les deux recherches nous apparaît également limité par le fait que les chercheurs ont axé leur étude sur un seul secteur disciplinaire, soit l'ingénierie, dont la culture pourrait avoir influencé les résultats. En effet, selon ces mêmes auteurs, les exigences élevées et surtout le caractère fortement compétitif, voire élitiste, des études en ingénierie constitueraient un défi à la perception que les étudiants ont d'eux-mêmes et de leur valeur. Dans ce contexte, il est possible que les étudiants tirent particulièrement profit du soutien visant à valider et rehausser leur estime de soi.

Réalisés à partir du modèle théorique de Tinto (1993) qui relie essentiellement la persévérance à la qualité de l'intégration sociale et académique des étudiants, les travaux de Napoli et Wortman (1998) nous inspirent une première hypothèse d'explication à la corrélation positive relevée entre le soutien à l'estime de soi en première session et la persévérance un an plus tard. Ainsi, si le soutien à l'estime de soi favorise l'émergence et le maintien d'une image de soi positive chez celui ou celle qui le reçoit (Weiss, 1974) et que cette dernière est une des caractéristiques des étudiants qui recherchent les interactions sociales (Napoli et Wortman, 1998), il est permis d'avancer que le soutien à l'estime de soi jouerait un rôle non négligeable dans l'intégration sociale des étudiants, une des conditions essentielles de la

persévérance (Tinto, 1993). Par surcroît, il n'est pas impossible que le soutien à l'estime de soi puisse influencer l'intégration scolaire des étudiants et par conséquent leur persévérance. En effet, tel que signalé par des analyses de régression réalisées par Napoli et Wortman (1998), de même que Munro (1981), l'effet direct et positif de l'estime de soi sur l'intégration scolaire nous autorise à le supposer. D'autres recherches devront toutefois être menées pour en vérifier et en comprendre la dynamique.

À la lumière du cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche, plusieurs pistes d'explication peuvent être suggérées pour tenter d'éclairer les liens relevés entre le soutien social et la persévérance. Deux perspectives complémentaires nous semblent prometteuses à cet égard, à savoir la lecture à dominance sociologique de Tinto (1993) et l'angle psychologique proposé par Bean et Eaton (2000, 2001). Dans ce qui suit, nous nous attarderons donc à suggérer, à partir de chacune de ces perspectives théoriques, des éléments de réponses aux questions suivantes. Comment expliquer les liens mis en évidence entre le soutien social en général et la persévérance en première année? Par quels mécanismes ou processus le soutien social joue-t-il éventuellement un rôle dans la décision de poursuivre ou au contraire d'interrompre ses études? Pourquoi les amis et les pairs, puis l'université, sont-ils les sources de soutien social qui prédisent manifestement le mieux la persévérance? Par ailleurs, comment interpréter la présence de corrélations significatives entre le soutien à l'estime de soi en première session et la persévérance un an plus tard? Enfin, pourquoi le soutien à l'intégration sociale ressort-il comme étant la fonction de soutien que les étudiants persévérants déclarent recevoir plus souvent que leurs homologues non persévérants?

Dans un premier temps, les liens avérés entre le soutien social en général et la persévérance rappellent l'importance fondamentale que le *Modèle longitudinal du départ institutionnel* de Tinto (1993) accorde aux premières interactions de l'étudiant avec différentes personnes au sein de l'institution. Trois dynamiques inhérentes au

modèle de Tinto (1993) nous semblent pouvoir expliquer les liens mis en évidence entre le soutien social perçu durant la première session à l'université et la décision de persévérer un an plus tard. La première dynamique a trait au processus par lequel le nouvel étudiant interprète ses expériences vécues dans l'établissement, en évalue la concordance (ou la congruence) avec ses objectifs, intentions et engagements initiaux envers ses études et l'université et décide de poursuivre ou non sa scolarité. De fait, selon Tinto, plus l'étudiant juge satisfaisantes et congruentes ses expériences, plus il est enclin à vouloir persévérer. Le soutien social pourrait, à cet égard, jouer un rôle non négligeable. En effet, d'après Tinto (1993), les contacts chaleureux et soutenant avec les pairs et les membres de l'université influencent positivement le jugement que le nouvel étudiant porte sur ses toutes premières expériences dans l'établissement, à la faveur du sentiment de congruence propice à la persévérance.

Les tendances observées entre le soutien social et la persévérance peuvent également s'interpréter à la lumière d'une deuxième dynamique tout aussi fondamentale dans le modèle de Tinto (1993). Il s'agit, en l'occurrence, du processus de socialisation par lequel les étudiants intériorisent les divers éléments (valeurs, normes, habitus, règles de conduite) du programme, du secteur d'études et de l'établissement, et s'intègrent à la vie sociale et académique de l'institution. Or, selon Tinto (1993) et plus récemment Pascarella et Terenzini (2005), les pairs et les membres de l'université constituent des agents majeurs de socialisation au contact desquels les étudiants s'approprient les normes et les habitus d'un milieu, voire d'une « culture » dans laquelle ils auront à faire leur place s'ils veulent y réussir et y persévérer (Chenard, 2005). En vertu de cette même dynamique, des interactions soutenant avec les pairs et les membres de l'université favoriseraient le développement de valeurs et d'habiletés à la fois sociales et intellectuelles propices à la persévérance. En l'occurrence, dans la présente recherche, l'importance particulière que semblent revêtir les pairs au regard de la persévérance reflète peut-être les observations de Pascarella et Terenzini (2005). Ces derniers rapportent en effet que l'environnement normatif offert par les pairs

encourage la persévérance lorsqu'il fait la promotion de valeurs telles que l'éducation, le sens de la communauté, la persévérance aux études et l'obtention d'un diplôme et lorsqu'il fournit aux étudiants du soutien académique et social approprié.

Dans la même veine, toujours selon Tinto (1993, 1998, 2005), les étudiants investissent plus d'efforts (donc d'engagement) pour apprendre lorsqu'ils se sentent membres à part entière d'une « communauté » au sein de l'université. Cela permettrait peut-être d'expliquer pourquoi, dans la présente recherche, le soutien à l'intégration sociale, c'est-à-dire la manifestation de comportements visant à favoriser l'intégration de l'étudiant dans un réseau social, semble pouvoir prédire la persévérance. Dans ce contexte, il est permis de croire que le soutien social provenant des pairs et de la faculté influencerait la persévérance en première année, en favorisant l'engagement de l'étudiant vis-à-vis notamment de son apprentissage, de son projet d'études et de l'établissement où il se sent avoir une « place ».

La lecture sociologique de Tinto permet enfin d'entrevoir une troisième dynamique potentiellement à l'œuvre entre le soutien social, particulièrement celui de l'université, et la persévérance. En effet, les liens relevés par la présente étude nous semblent pouvoir s'expliquer à la lumière du processus par lequel l'étudiant développe un lien d'appartenance, voire même d'attachement, envers sa faculté et plus largement l'établissement. D'après Tinto (1993, 1998, 2005) et Pascarella et Terenzini (2005), la possibilité pour l'étudiant d'interagir de façon positive avec les membres de l'université jouerait un rôle prédominant dans le développement d'un lien d'appartenance envers l'établissement. Ainsi, en prenant appui sur le modèle théorique de Tinto, nous croyons que le soutien social potentiellement présent dans les interactions positives entre l'université et l'étudiant favoriserait la persévérance de ce dernier, en contribuant à créer et à soutenir son sentiment d'appartenance et, par ricochet, à stimuler son engagement à poursuivre ses études.

Le caractère progressif du processus d'attachement à l'institution (Pascarella et Terenzini, 2005) pourrait expliquer pourquoi, dans la présente recherche, le soutien des membres de l'université en début de scolarité contribue moins que celui des pairs à la prédiction de la persévérance un an plus tard. Il est également possible qu'au moment de la cueillette des données, les interactions positives et surtout individualisées entre la faculté et l'étudiant n'aient pas encore été assez nombreuses, ni de nature à stimuler un processus d'attachement qui, de toute façon, s'échelonne sur plusieurs mois, sinon plusieurs sessions (Tinto, 1993). De telles interactions n'étaient peut-être pas non plus possibles, ou difficilement réalisables, dans un contexte où les grands groupes-classes sont une réalité courante (Langevin, 1996).

L'angle psychologique proposé par Bean et Eaton (2000, 2001) pour élucider la dynamique de la persévérance en enseignement supérieur nous inspire d'autres pistes d'explication théoriques aux tendances observées entre le soutien social et la persévérance. Au bénéfice du lecteur, nous rappelons tout d'abord les grandes lignes du *Modèle psychologique de la persévérance des étudiants* (Bean et Eaton, 2000, 2001; traduction libre) évoqué antérieurement dans le cadre conceptuel de la recherche. Globalement, la décision de poursuivre ses études y est décrite comme étant la résultante ultime de processus psychologiques individuels, activés dès lors que l'étudiant entre en interaction avec les dimensions sociales, académiques et administratives du milieu universitaire, de même qu'avec l'environnement externe (familial, amical, professionnel, etc.) qu'il continue de fréquenter. Lorsqu'ils sont efficacement à l'œuvre, les processus psychologiques impliqués génèrent chez l'étudiant des « états » psychologiques favorables, à savoir : un sentiment accru d'efficacité personnelle, un niveau de stress réduit, une confiance en soi plus élevée, l'attribution interne des résultats de ses actions et une meilleure motivation. Conformément aux théories psychologiques sous-jacentes au modèle, les processus et les états psychologiques correspondants sont identifiés comme étant les facteurs clés de l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant, une condition menant au sentiment de

congruence et de loyauté envers l'institution, à l'intention de persévérer et enfin à la persévérance en tant que telle.

À la lumière des travaux théoriques de Bean et Eaton (2000, 2001), nous formulons l'hypothèse selon laquelle le soutien social, disponible par le biais des interactions de l'étudiant avec l'environnement interne et externe à l'établissement, favoriserait la persévérance en contribuant à stimuler les processus psychologiques évoqués précédemment, et par conséquent les états qui en découlent. La définition du soutien social privilégiée dans la présente recherche en fournit quelques indices. Le soutien social, rappelons-le, renvoie globalement à la dispensation ou à l'échange de ressources tangibles, émotionnelles ou informatives qui aident la personne qui les reçoit à suppléer ou à renforcer ses efforts d'ajustement à des situations nouvelles ou exigeantes. Le concept réfère également aux bénéfices perçus par une personne de ses interactions avec les membres de son réseau social ou lors de sa participation à des groupes sociaux.

Deux aspects évoqués par cette définition nous semblent revêtir un intérêt certain lorsqu'il est question d'expliquer la présence de liens entre le soutien social et la persévérance à partir du modèle psychologique proposé par Bean et Eaton (2000, 2001). Premièrement, l'individu y est identifié comme étant l'artisan de ses propres « efforts » d'ajustement, rappelant ainsi le caractère individuel des processus psychologiques à l'œuvre, selon ce même modèle, lorsque le nouvel étudiant interagit avec un environnement multidimensionnel et exigeant. Deuxièmement, le soutien social y est reconnu comme pouvant renforcer, chez la personne qui le reçoit, ses « efforts d'ajustement » à des situations nouvelles ou difficiles. Or, en vertu du modèle psychologique de Bean et Eaton (2000, 2001), les efforts d'ajustement déployés par un étudiant en première année à l'université nous semblent refléter deux des trois processus psychologiques mis en branle alors que s'établissent les premiers contacts de l'étudiant avec différentes dimensions de l'environnement universitaire.

En raison notamment de ses fonctions et de ses sources, nous croyons que le soutien social pourrait influencer positivement l'évaluation par l'étudiant de son propre sentiment d'efficacité personnelle, d'une part, et son recours à des stratégies d'approche/évitement devant des situations stressantes, d'autre part.

Ainsi, en fournissant à l'étudiant des informations ou des conseils pour résoudre un problème d'ordre académique ou interpersonnel, par exemple, le soutien social influencerait sur le processus par lequel l'étudiant évalue sa capacité à réussir une tâche scolaire donnée ou à interagir avec autrui, notamment ses professeurs et ses pairs. Un sentiment accru d'efficacité personnelle, tant aux plans académique que social, en découlerait, ce qui, selon le modèle, favoriserait l'intégration de l'étudiant sur ces mêmes plans et, par ricochet, sa persévérance.

Dans la présente recherche, les liens mis en évidence entre le soutien à l'intégration sociale et la persévérance nous semblent pouvoir s'expliquer à la lumière du processus psychologique précédent. En effet, en bénéficiant de comportements visant à faciliter son intégration dans un réseau social, en l'occurrence au sein de l'université, l'étudiant serait plus fréquemment amené à prendre part à des interactions sociales, ce qui favoriserait le développement de ses compétences sociales et donc de son sentiment d'efficacité personnelle. De surcroît, l'affiliation à un réseau social offrirait à l'étudiant un contexte favorable à l'amélioration et au maintien de la confiance en ses capacités de réussite au plan scolaire. Globalement, les interactions avec les pairs offrent de multiples occasions aux étudiants d'observer et d'échanger des stratégies d'apprentissage efficaces et des attitudes propices à la réussite et à la persévérance. Notre propre expérience auprès d'étudiants de première année nous autorise même à penser que certains étudiants reprennent confiance en leurs capacités lorsqu'ils constatent que leurs pairs ont surmonté avec succès des difficultés similaires et les y encouragent.

Le rôle qu'accorde le modèle de Bean et Eaton (2000, 2001) à l'autoévaluation du sentiment d'efficacité personnelle dans la dynamique de la persévérance à l'université offre également une piste d'interprétation intéressante à la corrélation significative relevée entre le soutien à l'estime de soi et la persévérance en première année. De façon générale, le soutien à l'estime de soi, c'est-à-dire la manifestation de marques d'appréciation sous la forme de feedbacks positifs et valorisants, aiderait l'étudiant à développer une image positive de lui-même et de ses capacités. Le soutien à l'estime de soi provenant des professeurs, par exemple, contribuerait à valider, aux yeux de l'étudiant, ses méthodes de travail ou ses capacités intellectuelles, ce qui faciliterait son intégration scolaire. Le soutien à l'estime de soi adressé par ses pairs et ses amis favoriserait plutôt le développement de liens sociaux chaleureux et bienveillants propices à l'intégration sociale de l'étudiant au sein de l'établissement.

Dans un autre ordre d'idées, le soutien social pourrait favoriser la persévérance en première année d'université en contribuant à faciliter le processus psychologique par lequel les étudiants surmontent les situations et événements perçus comme stressants. Cette piste d'explication nous semble prometteuse pour deux raisons. Premièrement, la plupart des étudiants décrivent leur première année à l'université comme une période stressante, voire même anxiogène, au point où plusieurs d'entre eux décident d'interrompre leurs études. Des chercheurs ont en effet montré que la capacité à faire face au stress prédit la persévérance (Dwyer et Cummings, 2001), ce qui incite à prêter une attention particulière aux facteurs pouvant soutenir l'étudiant sur ce plan. Deuxièmement, le soutien social est unanimement reconnu comme pouvant aider la personne qui le reçoit à diminuer le stress ressenti et ses manifestations (Cutrona et Russell, 1990). En fait, à la lumière du modèle de Bean et Eaton (2000, 2001), nous formulons l'hypothèse selon laquelle le soutien social favorise chez l'étudiant l'adoption de comportements d'approche plutôt que d'évitement devant des situations difficiles ou stressantes vécues notamment à l'université. Axés en particulier sur la résolution active des problèmes académiques ou interpersonnels, ces comportements

entraîneraient non seulement une diminution du stress et une confiance en soi accrue, mais également une meilleure intégration aux plans académique et social, favorisant en fin de compte la persévérance.

Si l'on en juge les résultats de la présente recherche, les pairs et les membres de l'université joueraient un rôle particulièrement important à cet égard. En facilitant par exemple la communication ou l'échange d'informations et de conseils sur différents aspects potentiellement stressants, des interactions soutenantes avec les pairs et les membres de l'université aideraient l'étudiant à enrichir son propre répertoire d'attitudes et de comportements efficaces en situation de stress. Les résultats de la recherche nous laissent néanmoins penser que les pairs seraient plus influents que d'autres sources de soutien, ce que leur rôle d'agents majeurs de socialisation permettrait d'expliquer (Pascarella et Terenzini, 2005).

Tel qu'avancé antérieurement, il est en effet possible que les étudiants persévérants au terme de leur première année à l'université aient été socialisés par leurs pairs à un ensemble d'habitus et de règles valorisés au sein du réseau. En l'occurrence, ces habitus et ces règles favoriseraient le développement de comportements d'approche devant les situations difficiles, vécues tant au plan social qu'académique. Les pairs contribueraient donc de façon privilégiée à ce que, d'une part, l'étudiant s'intègre à l'environnement social de l'université et, d'autre part, à ce qu'il réponde adéquatement aux exigences académiques en vigueur. Il en résulterait alors chez l'étudiant l'émergence d'attitudes caractérisées par l'engagement envers l'établissement (la loyauté) et le sentiment d'y avoir sa place, desquels découleraient ensuite l'intention de persévérer et enfin la persévérance comme telle.

Les résultats obtenus selon le genre nécessitent également d'être commentés. Les analyses effectuées séparément selon le sexe révèlent des résultats contrastés qui traduisent peut-être le constat largement reconnu selon lequel les femmes sont plus

susceptibles de recevoir du soutien social (Vaux, 1988) et plus enclines à en rechercher auprès de leurs proches comme de professionnels (Leong et Zachar, 1999). Cela expliquerait peut-être pourquoi chez les hommes de la présente recherche, les amis et les pairs ressortent comme étant la seule source de soutien social liée significativement à la persévérance, alors que la famille et l'université le sont aussi chez les femmes.

De surcroît, les étudiantes persévérantes, par rapport aux étudiantes non persévérantes, déclarent recevoir davantage de soutien visant à favoriser leur intégration sociale. Chez leurs pairs masculins, aucune fonction n'apparaît pouvoir différencier les étudiants persévérants des étudiants non persévérants. Ces résultats sont difficiles à interpréter en raison de l'absence d'études disponibles, à ce jour, en contexte universitaire, à fortiori en fonction du sexe des étudiants. Néanmoins, une piste d'explication réside peut-être dans certains travaux, en psychologie sociale notamment, traitant des différences entre hommes et femmes au chapitre de la perception, de l'utilisation et de la provenance du soutien social.

Des chercheurs ont en effet montré que les femmes déclarent en général recevoir plus de soutien social que les hommes (Shumaker et Hill, 1991). Non seulement sont-elles plus enclines à rechercher de l'aide et du soutien (Leong et Zaccard, 1999), en particulier de leurs ami(e)s (Arthur, 1998), elles en sont aussi plus satisfaites que les hommes. Selon Dwyer et Cummings (2001), le mode de socialisation des filles pourrait aider à comprendre pourquoi, à l'âge adulte, elles se tournent plus facilement vers autrui pour rechercher de l'aide et pourquoi, de la même façon, elles sont plus réceptives aux manifestations spontanées ou formelles de soutien à leur endroit. Des recherches ultérieures devront être réalisées pour comprendre le rôle que semble jouer le soutien à l'intégration sociale chez les étudiantes persévérantes.

6.1.2 Les résultats concernant les liens entre le soutien social (sources et fonctions) et l'ajustement universitaire

Les résultats de la recherche indiquent la présence de corrélations significatives entre le soutien social perçu globalement par les étudiants et l'ajustement universitaire en première année de baccalauréat. Par ordre d'importance, l'ajustement universitaire corrèle avec le soutien provenant des amis et des pairs, de la communauté universitaire et, dans une moindre mesure, de la famille. Ces résultats recourent notamment certaines observations de Lamothe et al (1995), Tao et al (2000) et Meehan et Negy (2003), avec lesquelles il est toutefois difficile d'établir des comparaisons, car aucune des recherches recensées n'avait examiné en même temps les trois sources de soutien. Néanmoins, dans la présente étude, les tendances relevées entre le soutien social et l'ajustement universitaire peuvent être interprétées, dans un premier temps, à la lumière de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), selon laquelle la qualité des interactions de l'être humain avec son environnement social et familial exerce à tout âge une influence fondamentale sur son bien-être en général et sur tous les aspects de son développement. L'entrée à l'université étant largement reconnue comme une étape importante dans la trajectoire de vie d'un individu (Coulon, 2005; Tinto, 1993), des interactions porteuses de soutien social favoriseraient le bien-être de l'étudiant et le développement de certaines ressources personnelles (habiletés, attitudes, etc.), susceptibles de faciliter son ajustement aux exigences de l'institution.

Une deuxième piste d'explication aux liens observés entre le soutien social et l'ajustement universitaire nous est notamment inspirée par les travaux théoriques de House (1981), Cutrona et Russell (1990), de même que Sarason et al. (1990). Selon ces chercheurs, le soutien social jouerait un rôle de premier plan dans la capacité d'une personne à surmonter les périodes de transition ou de crise, de même que les expériences difficiles, nouvelles ou exigeantes qui jalonnent son existence. Plus

précisément, les manifestations et les comportements de soutien aideraient l'individu à faire face aux situations difficiles en contribuant à diminuer le stress ressenti et ses manifestations, voire même à protéger l'individu des impacts négatifs associés à certains événements stressants (Cobb, 1976).

Transposées dans la présente étude, ces considérations théoriques nous laissent à penser que les liens relevés entre le soutien social perçu par les étudiants en première session et leur ajustement à l'université pourraient s'expliquer globalement par le rôle du soutien social dans la diminution du stress et ses effets couramment vécus en première année de baccalauréat (Buote et al., 2007; Coulon, 2005). Nos résultats concernant le rôle apparemment névralgique des amis et des pairs recourent ceux de Buote et al. (2007) selon lesquels les amis représentent des atouts de premier plan lors de la transition qui marque l'entrée à l'université. Selon ces mêmes chercheurs, les amis contribuent de façon notable à contrecarrer les difficultés et le stress associés aux transitions majeures de la vie, pour la principale raison qu'ils sont des sources majeures de soutien social. Cette piste explicative devra bien sûr faire l'objet de recherches ultérieures, en particulier pour tenter de comprendre par quels mécanismes les amis et les pairs favorisent la diminution du stress et l'ajustement des étudiants aux multiples exigences de l'université.

Le Modèle psychologique de la persévérance des étudiants (Bean et Eaton, 2000, 2001; traduction libre) autorise la formulation d'une troisième piste susceptible d'expliquer pourquoi nos résultats révèlent des liens positifs entre le soutien social et l'ajustement universitaire. Selon le modèle théorique évoqué, l'intégration académique et sociale (correspondant globalement à l'ajustement universitaire sur les plans scolaire et social) découlerait de processus psychologiques mis en branle dès lors que l'étudiant entre en contact avec l'université (les professeurs, les pairs, l'administration, etc.), tout en poursuivant ses interactions avec son environnement social externe (la famille, l'employeur, etc.). Bean et Eaton (2000, 2001) suggèrent en

effet que les interactions à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université n'engendrent pas directement, ni par « magie », selon leurs propres termes, l'intégration scolaire et sociale des étudiants. Ainsi, à la lumière du modèle de Bean et Eaton (2000, 2001), nous formulons l'hypothèse selon laquelle les interactions porteuses de soutien social facilitent l'ajustement des étudiants à l'université en influençant positivement les processus psychologiques qui, selon ces mêmes chercheurs, mèneraient à l'ajustement scolaire et social.

Tel qu'avancé dans la discussion des résultats relatifs aux liens entre le soutien social et la persévérance, le soutien social dispensé à travers des interactions positives faciliterait chez l'étudiant le développement de ressources psychologiques susceptibles d'accroître sa capacité à répondre avec succès aux demandes de l'université. À la lumière du modèle de effets modérateurs du soutien social (House, 1981), il est en effet permis de croire que le soutien inciterait l'étudiant à opter pour des réponses comportementales adaptées aux situations difficiles ou stressantes vécues en première année de baccalauréat. Ces réponses ne sont pas sans rappeler les comportements d'approche qui, selon le modèle de Bean et Eaton (2000, 2001) entraîneraient une diminution du niveau de stress ressenti et une augmentation de la confiance en soi, deux états psychologiques menant potentiellement à l'ajustement universitaire.

Des recherches ultérieures devront se pencher sur cette hypothèse. Est-il en effet possible que l'influence du soutien social sur l'ajustement universitaire puisse être médiatisée par les processus et les états psychologiques rapportés dans le modèle de Bean et Eaton (2000, 2001)? La question mérite d'être élucidée afin, notamment, de cibler les types de soutien social (sources, fonctions et modalités) les mieux adaptés aux états psychologiques favorables à l'ajustement universitaire. Enfin, si le soutien social augmente effectivement le sentiment de contrôle personnel sur les circonstances et les événements (Parks, 2007), son rôle pourrait alors s'avérer

névralgique auprès de nombreux étudiants de première année dont le sentiment d'impuissance a notamment été signalé par Andres et al. (1996).

Les résultats concernant les liens entre les sources de soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire méritent une attention particulière. Les dimensions de l'ajustement universitaire, selon Baker et Siryk (1989), sont en effet plus éloquentes que sa mesure globale. Le soutien de l'université, sous l'angle de la disponibilité, se démarque particulièrement puisqu'il corrèle significativement avec toutes les dimensions de l'ajustement universitaire. Ces résultats peuvent globalement s'expliquer à la lumière du modèle théorique de Tinto (1993) et du rôle prépondérant qu'il accorde aux premières expériences de l'étudiant à l'intérieur du système académique formel de l'établissement, de la faculté et du programme. On se rappellera en effet que, selon Tinto, l'intégration (ou l'ajustement) de l'individu à la dimension académique de l'établissement et en particulier aux conditions d'apprentissage de son programme d'études se réalise à travers des interactions de l'individu avec le personnel de l'université.

Sur ce plan, la présente recherche se dissocie toutefois du modèle de Tinto, dans la mesure où, contrairement à ce dernier, elle révèle également une corrélation significative et positive entre le soutien des membres de l'université et l'ajustement social. Intrigant, ce résultat rappelle peut-être que les deux types d'intégration (scolaire et sociale) s'influencent mutuellement (Tinto, 1993). Ce faisant, certaines mesures de soutien à l'apprentissage provenant notamment des professeurs pourraient également favoriser, d'après Tinto (2000), l'ajustement social des étudiants. C'est le cas, par exemple, des *communautés d'apprentissage*, en classe comme en dehors, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement. Enfin, les tendances observées entre le soutien de l'université et l'ajustement social en première session s'expliquent peut-être par le fait que plusieurs facultés, jumelées souvent aux associations étudiantes, organisent des activités d'accueil destinées à encourager les nouveaux étudiants à

créer des liens avec leurs pairs. Toute mesure dans ce sens est à valoriser puisqu'il semble, selon Tinto (1993, 2000), que les étudiants de première année sont davantage soucieux de s'affilier socialement plutôt qu'académiquement à l'université.

Les résultats relatifs au rôle des amis et de la famille eu égard à l'ajustement des étudiants méritent également d'être discutés. On se rappellera tout d'abord que le soutien des amis et des pairs y apparaît plus influent, suivi du soutien de la famille. Deux types d'ajustement semblent être particulièrement sensibles à ces deux sources de soutien, soit l'ajustement social et l'attachement à l'institution. Ces résultats sont plutôt difficiles à comparer aux travaux recensés puisqu'aucune étude, à notre connaissance, n'avait auparavant réuni toutes les dimensions de l'ajustement universitaire et les trois sources de soutien social retenues. De plus, aucune d'elles n'avait encore examiné les sources de soutien social sous trois angles, à savoir la disponibilité du soutien, sa fréquence et son utilité. Signalons toutefois que nos résultats recourent ceux obtenus par Buote et al. (2007), selon lesquels la qualité des nouvelles relations amicales tissées en première année à l'université prédit l'ajustement des étudiants sur tous les plans. À l'instar de la présente étude, les amis et les pairs favoriseraient particulièrement l'ajustement social et l'attachement à l'institution.

Plusieurs pistes théoriques peuvent être avancées pour tenter d'expliquer les liens mis en évidence par la présente recherche en ce qui touche au rôle des amis et des pairs, d'une part, et de la famille, d'autre part. Une première hypothèse nous est inspirée par le *Modèle intégré de la persévérance à l'université* (Cabrera et al., 1993) retenu antérieurement pour justifier l'examen des variables à l'étude. Élaboré à partir des modèles théoriques de Bean (1983) et de Tinto (1987, 1993), il reprend notamment les concepts d'intégration scolaire, d'intégration sociale et d'engagement envers l'institution, et suggère que les facteurs environnementaux chers à Bean (1983), en particulier les encouragements des amis et de la famille à poursuivre des études,

influencent la socialisation et les expériences de nature scolaire des étudiants qui, à leur tour, ont une incidence sur la décision de persévérer. Testé empiriquement par ses auteurs, le *Modèle intégré de la persévérance à l'université* (Cabrera et al., 1993) signale notamment l'existence de relations directes et positives entre les encouragements des amis et de la famille (une forme de soutien social), et deux variables équivalentes à l'ajustement social et l'attachement à l'institution (soit l'intégration sociale et l'engagement institutionnel).

À la lumière du modèle évoqué, les tendances relevées dans la présente étude entre le soutien des amis, des pairs et de la famille, et l'ajustement social pourraient éventuellement s'expliquer par le rôle apparemment névralgique des encouragements provenant des proches de l'étudiant. En valorisant la poursuite d'études universitaires et en incitant, par le fait même, les étudiants à y consentir les efforts nécessaires, ils contribueraient à stimuler les interactions sociales des « novices » avec leurs pairs et, sans doute également, avec les membres de la faculté. Les proches favoriseraient ainsi la socialisation des étudiants aux normes et aux *habitus* sociaux du programme d'études et de l'institution, dont l'apprentissage est une condition essentielle à l'ajustement en première année (Pascarella et Terenzini, 2005; Chenard, 2005).

Dans la même veine, il est également possible que le soutien des amis et pairs et de la famille influence positivement l'ajustement social des étudiants en facilitant leur affiliation à de nouveaux groupes de pairs à l'intérieur de l'institution (Buote et al., 2007; Coulon, 2005; Tinto, 2005). Cette dernière hypothèse n'est pas sans rappeler certaines composantes de la théorie anthropologique des rites de passage de Van Gennep (1981) sur laquelle Tinto fonde sa conceptualisation du processus d'intégration des nouveaux étudiants aux communautés présentes dans l'établissement. Transposée dans le contexte singulier de la première année à l'université, la théorie de Van Gennep (1981) met en lumière l'importance pour l'étudiant de franchir avec succès les différentes étapes qui jalonnent son passage, ou

sa transition, de communautés antérieures ou parallèles à son entrée à l'université (sa famille, ses amis, le collègue, etc.) à d'autres au sein même de l'institution (ses pairs dans son programme d'études, les professeurs, etc.). Les conditions qui facilitent ce processus revêtent un intérêt certain dans le cadre de la présente étude. Certaines d'entre elles offrent une piste d'explication supplémentaire au rôle que les proches de l'étudiant peuvent éventuellement jouer sur la qualité de leur ajustement à l'université.

La première étape du processus de transition de l'étudiant, soit la séparation d'avec les communautés d'où il provient, nous semble particulièrement intéressante pour tenter d'expliquer les tendances observées entre le soutien des amis et de la famille et l'ajustement social. En effet, selon Tinto, l'expérience de la séparation et son issue dépendent en grande partie de l'importance que ces communautés accordent à la poursuite d'études universitaires, de même qu'aux valeurs et aux comportements qu'elles préconisent auprès des étudiants. Ainsi, les étudiants qui proviennent d'un milieu dont les valeurs et les comportements correspondent ou diffèrent peu de ceux rencontrés à l'université ont plus de facilité à s'affilier aux groupes sociaux présents dans l'établissement (Tinto, 1993). Leur ajustement social semble en être avantagé du fait qu'ils entrent à l'université en ayant préalablement été soutenus dans le développement d'attitudes et d'habiletés propices à leur participation, et donc à leur ajustement, à la communauté universitaire et en particulier au réseau de pairs.

En l'absence d'un tel soutien, la théorie de Van Gennep (1981) laisse entendre que l'individu devra rejeter certaines des valeurs de son milieu d'origine pour s'approprier celles de la communauté dans laquelle il cherche à s'insérer. Tinto (1993) décrit en effet l'étape de séparation comme un mouvement phénoménologique qui appelle souvent des modifications plus ou moins importantes dans les modes d'interactions entre l'étudiant et son environnement. Notre expérience d'intervenante nous laisse à penser que plusieurs étudiants de première année ont un double défi à

relever: s'ajuster aux exigences de l'université et faire face à des pressions externes qui tendent à les « détourner », de manière implicite ou explicite, de l'éducation supérieure. Une étude devrait néanmoins être menée pour identifier, par exemple, les stratégies utilisées par les étudiants pour résoudre ce qui nous semble être vécu, par certains étudiants, comme un réel dilemme de loyauté.

Dans un autre ordre d'idée, il est intrigant de constater que seule la disponibilité du soutien social corrèle dans la présente recherche avec l'ajustement universitaire en première session d'université. Comment expliquer que l'ajustement universitaire ne soit pas également relié, sur un plan corrélationnel, à la fréquence avec laquelle le soutien social est dispensé, ni même à son utilité déclarée? Nous émettons l'hypothèse qu'au moment de la cueillette des données (soit juste avant les examens de mi-session), la majorité des étudiants interrogés ne ressentait pas encore le besoin de recourir au soutien de leurs proches, amis ou famille, pas plus que des professeurs et autres membres de l'université. Il est en effet possible que les étudiants n'aient pas encore expérimenté de façon explicite et visible le choc de la réalité décrit notamment par Coulon (2005) et Romainville (2000). Pour cette même raison, les sources de soutien social ne s'étaient peut-être pas non plus mobilisées, faute de signaux évidents de la part des étudiants.

La recherche signale également la présence de liens significatifs entre toutes les fonctions du soutien social répertoriées et l'ajustement universitaire mesuré globalement. Deux fonctions se démarquent toutefois des autres, soit le soutien à l'estime de soi et le soutien à l'intégration sociale. De surcroît, ces deux mêmes fonctions du soutien social s'avèrent les plus fortement liées à certains types d'ajustement. Ainsi, le soutien à l'estime de soi corrèle plus particulièrement avec l'ajustement scolaire et l'ajustement personnel-émotif, alors que le soutien à l'intégration sociale l'est davantage avec l'ajustement social et l'attachement universitaire. Les liens entre le soutien à l'estime de soi et l'ajustement personnel-

émotif peuvent sans doute s'expliquer par le fait que ce type de soutien favorise l'obtention et le maintien d'une image de soi positive et d'états psychologiques caractérisés par le bien-être (Cutrona et Russell, 1987). Il n'est pas non plus surprenant que le soutien à l'estime de soi soit lié à l'ajustement scolaire puisque ce type de soutien contribue à rehausser chez l'individu son sentiment de compétence et sa confiance dans ses propres capacités à surmonter ses difficultés (Cutrona et Russell, 1987). Le modèle de Bean et Eaton (2000, 2001) permet d'appuyer cette hypothèse dans la mesure où il avance que l'ajustement à la dimension scolaire de l'université découle notamment du sentiment d'efficacité personnel (équivalent au sentiment de compétence évoqué plus haut), lequel s'accompagne d'attitudes et de comportements propices à ce type d'ajustement.

Les travaux de Weiss (1974) sur les différentes fonctions du soutien social permettent par ailleurs d'éclairer quelque peu les liens entre le soutien à l'intégration sociale et les deux types d'ajustement que sont l'ajustement social et l'attachement à l'institution. Selon ce chercheur, le soutien à l'intégration sociale se traduit par des comportements dont l'objectif est de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance de l'individu envers le groupe ou le réseau de personnes dans lequel il cherche à s'insérer. En l'incitant par exemple à participer aux activités du groupe, le soutien à l'intégration sociale contribue à ce que l'individu partage, avec les membres du réseau, une vision commune des situations et des repères normatifs essentiels à la cohésion du groupe (Weiss, 1974). Est-ce à dire que l'attachement à l'institution passerait d'abord par l'ajustement à la dimension sociale de l'université? La question mériterait d'être ultérieurement creusée, tout comme le processus et les conditions entourant le développement des sentiments d'adéquation et de congruence de l'étudiant envers la formation universitaire et l'institution choisie.

6.1.3 Les résultats concernant les liens entre l'ajustement universitaire et la persévérance

Les résultats de la recherche en ce qui a trait aux liens entre l'ajustement universitaire et la persévérance révèlent des tendances intéressantes que nous tenterons d'interpréter dans ce qui suit. Rappelons tout d'abord que pour l'ensemble des étudiants interrogés, des corrélations significatives ont été observées entre les quatre dimensions de l'ajustement universitaire en début de scolarité (soit l'ajustement scolaire, l'ajustement social, l'ajustement personnel/émotif et l'attachement à l'institution) et la persévérance au terme de la première année. L'ajustement scolaire et l'attachement à l'institution ressortent toutefois de façon plus importante des analyses corrélationnelles effectuées. De surcroît, des différences significatives ont été identifiées entre les étudiants persévérants et non persévérants. Plus exactement, en première session d'études à l'université, les étudiants persévérants se sont mieux ajustés à l'université et cela, sur tous les plans.

Ces résultats correspondent en partie à certaines données obtenues par Gerdes et Mallinckrodt (1994), la seule étude, à notre connaissance, à avoir examiné les relations entre la persévérance et les quatre dimensions de l'ajustement universitaire telles que conceptualisées par Baker et Siryk (1986). Rappelons tout d'abord que l'étude évoquée indiquait que l'ajustement personnel/émotif et l'ajustement social étaient autant liés à la persévérance aux études que l'ajustement purement scolaire. Toutefois, contrairement à la présente recherche, l'étude de Gerdes et Mallinckrodt (1994) n'a relevé aucune différence significative entre étudiants persévérants et non persévérants au chapitre de l'attachement à l'institution. L'explication réside peut-être dans le fait que la mesure de la persévérance y avait été prise six ans plus tard, alors qu'elle l'a été en début de deuxième année dans la présente étude. Est-il alors permis de penser que l'attachement à l'institution joue un rôle tout particulier dans la problématique de la persévérance en première année? Les travaux de Coulon (2005)

nous autorisent à le penser, en particulier si l'on considère l'importance que ce chercheur accorde au nécessaire processus d'affiliation grâce auquel le nouvel étudiant trouve sa « place » au sein d'un groupe social et s'approprie avec succès les règles, les habitus et les exigences de l'institution. Pour vérifier cette hypothèse explicative, des recherches ultérieures gagneraient à comparer les résultats de la présente étude avec des données recueillies à d'autres moments de décrochage au baccalauréat. Elles permettraient notamment d'évaluer la contribution respective des différents types d'ajustement à des étapes diverses du parcours étudiant.

Au chapitre de l'ajustement universitaire, les résultats de la thèse pointent l'ajustement scolaire comme étant le type d'ajustement qui semble prédire le mieux la persévérance au terme de la première année. Ces derniers résultats trouvent particulièrement écho dans l'étude israélienne menée par Sagy (2000) sur la prédiction de la persévérance d'étudiants immigrants et natifs à partir des variables du modèle théorique de Tinto, dont l'intégration sociale, l'intégration scolaire, l'engagement envers ses objectifs et certaines caractéristiques personnelles (l'âge, le genre, etc.). Bien que le chercheur n'utilise pas les mêmes instruments de mesure que la présente thèse, il n'en met pas moins en évidence le rôle prépondérant de l'intégration scolaire dans la prédiction de la persévérance des étudiants, de surcroît des deux groupes (immigrants et natifs). Les résultats de la présente étude viennent ainsi corroborer une étude pourtant réalisée dans un contexte culturel différent. Surtout, ils appuient une des conclusions de Sagy (2000) selon laquelle les variables reflétant les expériences des étudiants après leur entrée à l'université ont un impact aussi, sinon plus important sur leur persévérance que leurs caractéristiques individuelles.

D'un point de vue théorique, les liens mis en évidence par la présente thèse entre l'ajustement universitaire et la persévérance trouvent un sens à la lumière du *Modèle longitudinal du départ institutionnel* de Tinto (1993) qui relie essentiellement la

persévérance à la qualité de l'intégration scolaire, de l'intégration sociale et des engagements de l'étudiant envers sa propre formation et l'établissement choisi. Il n'est pas inutile de rappeler que ces concepts correspondent à toutes fins pratiques à l'ajustement scolaire, à l'ajustement social et à l'attachement à l'institution. Nos résultats mettent donc en lumière l'importance que semble revêtir, pour la persévérance des nouveaux étudiants, l'ajustement aux dimensions à la fois scolaires, sociales et institutionnelles de l'université. Le rôle de l'ajustement scolaire devra particulièrement attirer l'attention des chercheurs et des praticiens soucieux de maximiser les chances de persévérer des étudiants inscrits en première année de baccalauréat.

Des résultats différents sont toutefois constatés si l'on examine les résultats séparément selon le sexe des étudiants. Ainsi, chez les hommes, aucune corrélation significative ne s'observe entre la persévérance en première année et les dimensions de l'ajustement universitaire. Chez les étudiantes, au contraire, des liens dignes de mention ont été relevés entre la persévérance et trois des quatre dimensions de l'ajustement universitaire, en l'occurrence avec l'attachement à l'institution, l'ajustement scolaire et l'ajustement social. L'absence de résultats concluants auprès des hommes est quelque peu surprenante. Basée sur le modèle théorique de Tinto (1993), l'étude américaine de Leppel (2002) réalisée auprès de 2737 étudiantes et 2647 étudiants en première année à l'université laissait pourtant penser que les hommes, tout comme les femmes, persévèrent davantage lorsqu'ils sont mieux intégrés aux plans scolaire et social. Comment expliquer alors les résultats de la présente recherche en ce qui a trait aux hommes? Leur persévérance serait-elle reliée à d'autres facteurs que l'ajustement et ses différentes dimensions? Un sous-échantillon plus élevé d'hommes aurait-il livré d'autres résultats, notamment par le biais d'analyses de régression? Des études devront résolument se pencher sur ces questions.

6.1.4 Les résultats concernant l'effet médiateur non démontré de l'ajustement universitaire dans la relation entre le soutien social et la persévérance

D'entrée de jeu, le soutien social et l'ajustement universitaire ont tous deux été identifiés comme des variables prédictives de la persévérance en première année chez l'ensemble de l'échantillon interrogé. Ainsi, les étudiants qui déclarent pouvoir bénéficier de soutien social, toutes sources confondues, ont un peu plus d'une fois plus de chance de persévérer au terme de leur première année, tout comme les étudiants qui s'ajustent adéquatement, de façon globale, à l'université. Il est donc clair que ces deux variables, soit le soutien social et l'ajustement universitaire, sont liées à la problématique de la persévérance en première année de baccalauréat par le fait qu'elles en prédisent l'occurrence dès la première session. Les résultats de la recherche font toutefois clairement ressortir que l'ajustement universitaire n'exerce aucun effet médiateur dans la relation entre le soutien social et la persévérance. Si des relations entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance ont été montrées, il faut se rendre à l'évidence qu'elles ne permettent pas d'expliquer la relation entre le soutien social et la persévérance des étudiants de notre échantillon.

Un très léger effet médiateur partiel attribuable à l'ajustement scolaire a toutefois été observé chez les étudiantes, uniquement entre l'utilité du soutien des amis et des pairs et la persévérance. En d'autres termes, c'est avec prudence que nous pourrions avancer que le soutien des amis, lorsqu'il est jugé utile, prédit en partie la persévérance des étudiantes en facilitant tout d'abord leur ajustement au plan scolaire. La prudence est en effet de mise, surtout en l'absence de recherches permettant d'appuyer ou d'éclairer ce résultat somme toute peu éloquent. Dans les circonstances, il nous apparaît hasardeux de tenter une explication ou de formuler une hypothèse. Est-il possible que, chez les étudiantes, le soutien social provenant des amis et des pairs soit plus précisément axé sur leur ajustement aux exigences scolaires? La présente recherche ne permet pas d'y répondre, car les instruments retenus ne

permettaient pas d'identifier la nature du soutien social dispensé en fonction des sources. Des travaux ultérieurs mériteraient de s'y pencher.

Plusieurs travaux de recherche recensés laissent pourtant croire au rôle médiateur, même partiel, de l'ajustement universitaire dans la relation entre le soutien social et la persévérance. Par exemple, dans l'étude américaine de Eimers et Pike (1997), la qualité de l'intégration sociale et académique des étudiants médiatisait les liens identifiés entre le soutien de la famille et des amis et la persévérance. Cet effet a été constaté autant auprès d'étudiants provenant de minorités culturelles qu'auprès d'étudiants dits de souche. Comment expliquer que la présente recherche n'aboutisse pas à des résultats similaires? La réponse à cette question n'est certes pas évidente et renvoie peut-être aux limites de l'étude dont nous ferons part dans la conclusion de la thèse.

Néanmoins, bien que le soutien social n'ait pas été reconnu dans cette étude comme une variable médiatrice en tant que telle, sa pertinence au regard de la problématique de la persévérance en première année de baccalauréat ne fait pas de doute. Les relations observées entre le soutien social et l'ajustement universitaire, de même qu'entre le soutien social et la persévérance, permettent d'entrevoir non seulement des modes d'intervention et des actions préventives, mais aussi des pistes de recherche dont nous ferons également état dans la prochaine section.

6.2. Les pistes d'intervention

Cette recherche, faut-il le rappeler, visait essentiellement à examiner les liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat. Néanmoins, notre optique en tant qu'intervenante en aide à l'apprentissage était aussi qu'elle puisse inspirer des actions concrètes axées sur les

facteurs de protection du décrochage à l'université que semblent représenter le soutien social et l'ajustement universitaire. Nous en présentons ici les principales.

Avant toute chose, les établissements doivent explicitement reconnaître que la première année d'études est une période décisive pour plusieurs étudiants. Ce faisant, des efforts particuliers, voire exceptionnels, doivent y être consentis par toute la communauté universitaire. À la lumière des résultats de la recherche, nous croyons en effet que les universités ont tout avantage à miser sur des actions préventives dès les premières semaines et même avant le début des cours. Ces interventions devraient avoir pour objectifs principaux de favoriser, d'une part, le développement de relations sociales soutenantes entre pairs, avec les professeurs et chargés de cours et tout autre membre de l'établissement, et d'autre part, de fournir aux étudiants des outils, notamment méthodologiques, pour mieux s'adapter aux exigences scolaires de l'université.

Différentes initiatives à l'intention des étudiants ont d'ores et déjà montré leur potentiel, les plus courantes étant des activités formelles d'aide à l'apprentissage et à l'intégration offertes le plus souvent par les services aux étudiants (Andres et al., 1996). Si les activités de type counselling individuel sont essentielles, les interventions de groupe sous forme de cliniques ou d'ateliers sont à privilégier. Elles sont en effet plus à même de maximiser les possibilités d'échanger, entre pairs, du soutien social dont certaines fonctions, soit le soutien à l'intégration sociale et le soutien à l'estime de soi, semblent prédire la persévérance. Toutefois, pour être pleinement porteuses de soutien social, ces activités doivent recourir à des techniques d'animation de groupe et plus globalement à des formules pédagogiques qui favorisent non seulement les interactions entre étudiants et intervenants, mais aussi et surtout, les échanges et l'entraide entre pairs. La formation des intervenants est sur ce plan essentielle.

D'autres types d'intervention pourraient également multiplier les occasions de générer du soutien social au sein de l'université. Par exemple, à l'initiative d'un département, des activités sociales informelles entre professeurs et étudiants (une journée d'accueil, des pauses-café collectives, des 5 à 7, etc.) contribueraient à rendre à la fois plus visible le soutien provenant du personnel enseignant et à créer le plus tôt possible des liens entre les étudiants. Le tutorat en petits groupes d'étudiants dispensé par les professeurs représente une autre forme d'intervention prometteuse que des initiatives étudiantes prolongent parfois par la création de groupes ou cercles d'étude, eux-mêmes sources de soutien social. Au demeurant, ce genre de regroupements spontanés n'est pas sans rappeler les « classroom communities » chères à Tinto (1993, 1998).

Souvent sous-estimée, la salle de classe nous semble pourtant être un terrain potentiellement fertile pour l'émergence du soutien social entre professeurs et étudiants, et entre étudiants eux-mêmes. Fertile certes, mais à la condition que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées favorisent le plus souvent possible les interactions sociales, la communication et l'apprentissage coopératif, tels que l'apprentissage par problèmes, les projets en équipe, les forums de discussion, etc. Or, le contexte pédagogique, soit les grands groupes, où se déroule encore souvent l'enseignement en première année, n'est pas sans poser un défi de taille pour quiconque souhaite dépasser l'habituel exposé magistral unidirectionnel. La préparation, voire même la formation pédagogique des professeurs, revêt ici une importance critique.

Il est à souhaiter également que les charges d'enseignement en première année soient en priorité confiées aux professeurs et chargés de cours les plus expérimentés et réputés au plan pédagogique. À tout le moins, le personnel enseignant devrait être davantage sensibilisé aux défis de la première année de baccalauréat, et ce, tant pour les étudiants que pour eux-mêmes. Le développement de relations soutenantes entre

professeurs impliqués en première année représente une piste de solution à considérer, que rendent hélas difficile l'isolement et l'individualisme encore présents, à tort ou à raison, dans plusieurs facultés. Enfin, au bénéfice des étudiants de première année, le mentorat entre professeurs novices et professeurs expérimentés est à encourager.

6.3. Les pistes de recherche

Les résultats de cette étude soulèvent plusieurs questions qui gagneraient à faire l'objet de recherches ultérieures. D'abord, il serait fort pertinent de vérifier si les liens constatés entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance le sont également au-delà de la première année de baccalauréat. Par exemple, le soutien social exerce-t-il une influence semblable ou différente sur l'ajustement des étudiants dès lors que les principaux défis de l'adaptation sont en principe résolus? Et d'ailleurs, ces derniers le sont-ils vraiment après la première année quand d'autres exigences à la fois sociales et scolaires se posent à l'étudiant dans le cadre d'activités de formation jusqu'alors inédites, telles que des stages, des internats, la rédaction d'un bilan de formation, etc.? Il serait également fort intéressant d'étudier le processus de l'ajustement sur un plan longitudinal afin de comprendre les mécanismes par lesquels l'ajustement des étudiants est influencé par le soutien social.

Nous avons vu dans la présente étude que le soutien des amis et des pairs semble jouer un rôle plus important en première session que celui de l'université et de la famille. Qu'en est-il plus tard dans la scolarité, par exemple en deuxième session et durant les suivantes? Il est permis de penser que les sources de soutien social évoluent dans le temps (Tao et al., 2000), certaines se manifestant plus tard, d'autres s'estompant avec le temps. Qu'en est-il au juste? Si les amis représentent une source de soutien social privilégiée par les étudiants, des recherches pourraient vérifier si ces

relations existaient déjà avant l'entrée à l'université, dans quelle mesure de nouveaux liens d'amitié sont créés dans l'établissement et comment ils le sont. La question est particulièrement pertinente quand on considère la réalité des nouveaux étudiants étrangers ou provenant de régions éloignées dont le réseau social est à priori fragmenté. Du reste, une reprise de la présente recherche auprès de ces mêmes étudiants permettrait de mieux cerner, s'il y a lieu, leurs besoins particuliers.

Dans la même veine, nous suggérons qu'une étude soit menée pour comparer la situation des étudiants vivant en résidence par rapport aux étudiants vivant chez leurs parents ou en couple. Les travaux théoriques de Tinto laissent entrevoir certaines différences quant à la façon dont la séparation et plus globalement le processus de transition s'opèrent d'une communauté (la famille, les amis, etc.) à l'autre (les pairs, les professeurs, etc.). Est-il vrai, comme le croit Tinto (1993), que les étudiants non résidents estiment, à court terme, moins difficile et stressante leur transition à l'université parce qu'ils n'ont pas à se séparer physiquement de leurs communautés d'attache? Leur affiliation à la communauté universitaire est-elle autant compromise qu'il le suppose et quels en sont les impacts? Quels facteurs externes ou internes à l'université favorisent néanmoins leur participation à la vie sociale et intellectuelle de leur faculté? Ces questions méritent qu'on s'y arrête, car la réalité des étudiants québécois, selon qu'ils vivent ou non en résidence, reste encore à connaître.

Il en va de même des différents groupes d'âge au regard des conditions qui facilitent l'ajustement universitaire en première année et du processus par lequel ils s'intègrent dans l'environnement social et intellectuel de l'université. Alors que les plus jeunes passent d'un groupe « juvénile » à un groupe plus « mature », pour reprendre les propres termes de Tinto, les étudiants plus âgés qui retournent aux études semblent devoir relever de plus grands défis. Leurs responsabilités familiales et professionnelles ont-elles un impact favorable ou au contraire nuisible à leur ajustement universitaire? Pour faciliter leur affiliation à un groupe de pairs à

l'intérieur de l'université et le développement d'un sentiment d'appartenance à leur faculté, ces étudiants sont-ils parfois contraints de modifier leurs modes d'interaction avec leur famille, leur employeur, leurs amis, etc.? De quelle façon et comment ces derniers y réagissent-ils?

Une recherche ultérieure gagnerait de surcroît à identifier les fonctions du soutien social dispensées par les différentes sources de soutien social décrites dans la présente thèse. Quelles sont, par exemple, les fonctions du soutien social provenant des amis? Sont-elles différentes ou similaires aux fonctions attribuables au soutien de la famille ou de l'université?

La situation des hommes devra sans aucun doute faire l'objet d'une attention plus particulière dans une prochaine recherche. Il nous apparaît en effet important de vérifier si un échantillon masculin plus important révélera des résultats comparables ou différents, au chapitre par exemple des liens entre les sources de soutien social et la persévérance.

Enfin, une recherche pourrait s'attarder à comparer les perceptions respectives des étudiants et de différents acteurs de l'établissement (les professeurs, les directeurs de départements, les services aux étudiants, etc.) quant au soutien social disponible à l'université. Notre expérience professionnelle auprès des étudiants nous laisse à penser que des différences existent bel et bien. Il n'est pas rare que des étudiants en première session ignorent l'existence des mesures de soutien pourtant à leur disposition, parfois même au sein de leurs départements alors que ces derniers disent en disposer et les promouvoir.

6.4. Les limites de la recherche

Cette recherche comporte certaines limites qu'il convient de signaler. La première limite réside dans l'utilisation de la perception des étudiants comme méthode de mesure. Ainsi, les données recueillies concernant les sources et les fonctions du soutien social évaluées, de même que l'ajustement universitaire et ses dimensions, reflètent ce que les étudiants en percevaient au moment de l'étude. Certes, plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'évaluation subjective du soutien social par les individus eux-mêmes est un indicateur valide de la qualité et de la quantité de soutien social reçu (Barrera, 1986; Sarason et al., 1983; Vaux, 1992). Pour autant, la recherche ne permet pas de savoir si ces perceptions correspondent à la réalité. Nous croyons donc qu'il serait pertinent, dans des recherches ultérieures, de comparer les perceptions des étudiants à celles des différentes sources de soutien social identifiées par les étudiants. Par exemple, cela permettrait de vérifier si les perceptions des étudiants concernant le soutien de l'université recourent celle que l'université elle-même (les professeurs, les services aux étudiants, etc.) déclare prodiguer aux étudiants en première session.

La deuxième limite se rapporte aux caractéristiques de l'échantillon à l'étude. D'abord, en raison d'une représentation inégale des sexes, il est possible que les résultats obtenus pour l'échantillon total reflètent davantage ceux des étudiantes. Le fait que les étudiants interrogés proviennent d'une seule université doit également inciter à la prudence dans la généralisation des résultats.

Une troisième limite est associée à la nature des instruments de mesure. Par défaut, *l'Échelle de soutien social des étudiants universitaires* ne permet pas d'identifier d'autres sources que les amis, la famille et l'université. Or, d'autres sources gagneraient à être prises en compte, comme, par exemple, le partenaire amoureux et les collègues de travail pour les étudiants occupant un emploi durant leurs études. Par

ailleurs, dans le même questionnaire, la gamme des comportements de soutien provenant de la communauté universitaire devrait être enrichie. Dans une étude ultérieure, on aurait donc avantage à augmenter le nombre d'énoncés relatifs au soutien de l'université, qui concerne actuellement quatre énoncés du questionnaire utilisé, contre 13 pour le soutien des amis et 15 pour le soutien des amis. En d'autres mots, des démarches ultérieures devraient poursuivre la démarche d'adaptation et de validation du questionnaire dont le potentiel a néanmoins été confirmé.

Une quatrième limite a trait au problème de multicolinéarité constaté entre certaines données obtenues par l'*Échelle de soutien social des étudiants universitaires*, ce qui a forcé le retrait du soutien de la famille sous l'angle de l'utilité et de la fréquence. La conséquence la plus évidente en est que le rôle du soutien de la famille n'a pas pu être étudié avec autant d'amplitude et de précision que les deux autres sources de soutien.

Une quatrième limite a trait à l'approche méthodologique employée. En effet, la nature corrélationnelle de l'étude impose des limites de deux ordres. La première concerne la direction de l'interprétation des résultats. Bien que la thèse ait montré que le soutien social et l'ajustement universitaire contribuent à prédire la persévérance en première année de baccalauréat, elle ne peut pour autant prétendre avoir établi des relations de cause à effet entre ces variables. De plus, l'interprétation doit prendre en considération le fait que la variable dépendante, soit la persévérance, peut-être influencée par d'autres variables non mesurées. Bref, les limites méthodologiques inhérentes à la présente étude incitent à la prudence quant à l'établissement d'un lien causal et unidirectionnel entre les variables.

Enfin, des limites sont également associées à l'absence de contrôle des variables telles que, par exemple, les résultats scolaires, la scolarité des parents ou plusieurs informations pourtant recueillies lors de la passation des questionnaires. Devant

l'ampleur de la thèse, des choix se sont en effet imposés, que des recherches futures devraient pouvoir combler.

CONCLUSION

Dans la perspective d'une meilleure compréhension des facteurs de protection du décrochage à l'université, l'objet de cette recherche concernait l'étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat. D'après la recension des écrits réalisée dans le cadre de la présente recherche, les étudiants de première année, plus qu'à tout autre niveau, sont les plus à risque d'interrompre leurs études. Les premiers mois de scolarité sont unanimement décrits comme une période particulièrement critique, comportant de multiples exigences, auxquelles plusieurs étudiants auraient peine à répondre adéquatement. La situation relative aux difficultés d'ajustement des nouveaux étudiants est donc préoccupante, d'autant plus que plusieurs décrocheurs les invoquent eux-mêmes pour expliquer leur désistement.

Devant un tel constat, chercheurs et praticiens s'interrogent sur les facteurs susceptibles de favoriser l'ajustement des étudiants à l'université et leur persévérance en première année. Parmi les facteurs potentiellement en jeu, notre attention s'est tournée vers le soutien social en raison notamment de ses effets documentés sur l'équilibre et le bien-être de l'individu lors de périodes de transition et d'adaptation à un nouvel environnement et à de nouvelles expériences. Bien que plusieurs recherches aient examiné les liens entre soutien social et ajustement universitaire, entre ajustement et persévérance, entre soutien et persévérance et enfin entre les trois variables en interaction, leurs résultats, bien que souvent positifs, laissent quelque peu perplexes. Entre autres constats, il n'est pas inutile de rappeler que les variables y sont la plupart du temps conceptualisées différemment, mesurées à l'aide d'instruments variés et auprès d'échantillons difficilement comparables.

Surtout, l'absence, à notre connaissance, de recherches réalisées en contexte universitaire francophone sur les liens entre soutien social, ajustement universitaire et persévérance nous laissait entrevoir l'opportunité de contribuer à l'avancement des connaissances sur un sujet encore inexploité. Il s'agissait, en l'occurrence, d'analyser de quelle façon ces variables sont liées entre elles, puis d'évaluer la contribution unique et conjointe du soutien social et de l'ajustement universitaire à l'égard de la persévérance. Quatre questions de recherche complémentaires ont ainsi été formulées:

1. Quelle est la nature des liens qui existent entre les composantes du soutien social (sources et fonctions), les dimensions de l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat? Ces relations varient-elles selon le sexe des étudiants?
2. Concernant les composantes du soutien social et les dimensions de l'ajustement universitaire, dans quelle mesure les étudiants persévérants se distinguent-ils des étudiants non persévérants au terme de leur première année d'études? Les résultats sont-ils similaires ou différents selon le sexe des étudiants?
3. Quelles sont les composantes du soutien social, d'une part, et les dimensions de l'ajustement universitaire, d'autre part, qui prédisent le plus la persévérance? Quelles sont celles qui prédisent le plus la persévérance chez les étudiantes, puis chez les étudiants?
4. Dans quelle mesure l'ajustement universitaire joue-t-il un rôle médiateur dans la relation entre les composantes du soutien social et la persévérance? Est-ce que les résultats sont similaires ou différents selon le sexe des étudiants?

Deux instruments ont été utilisés pour examiner les deux composantes (sources et fonctions) de la variable « Soutien social ». Les sources de soutien social ont été mesurées à l'aide de « L'Échelle de soutien social des étudiants universitaires ». Comme son nom l'indique, le questionnaire intitulé « Les fonctions du soutien social » a été utilisé pour interroger les étudiants sur les fonctions du soutien social. Ces deux instruments ont été traduits, adaptés et validés dans le cadre de la présente recherche. L'ajustement universitaire et ses dimensions ont, pour leur part, été mesurés à l'aide du « Questionnaire sur l'adaptation des étudiants à l'université », adapté d'une version francophone réalisée en milieu collégial à partir d'un instrument américain. La mesure de la persévérance en première année consistait enfin à vérifier la situation de l'étudiant à l'automne 2003, soit sa réinscription ou non dans le même établissement un an après sa première inscription.

Une enquête par questionnaires a permis de recueillir et d'analyser les données provenant de 465 étudiants. Parmi ces participants, 348 sont de sexe féminin (74,8%) et 117 de sexe masculin (25,2%). L'âge moyen de l'échantillon global est de 20,52 ans. Au terme de leur première année de baccalauréat, 378 participants (81,3%) ont persévéré, alors que 87 étudiants (18,7%) ne se sont pas réinscrits à l'UQTR à la même session.

En réponse à la première question de recherche, les résultats de l'analyse corrélationnelle mettent en évidence des liens significatifs entre la persévérance en première session de baccalauréat à l'université et le soutien social perçu par les étudiants. Toutes les sources de soutien social s'avèrent liées à la persévérance, en particulier le soutien provenant des amis et des pairs, suivi du soutien de la famille et du soutien de l'université. De surcroît, sur les six fonctions du soutien social examinées, la persévérance corrèle avec le soutien à l'intégration sociale et le soutien à l'estime de soi. La recherche démontre également la présence de liens significatifs entre la persévérance en première année et l'ajustement universitaire en général. Bien

que toutes les dimensions de l'ajustement universitaire corrèlent avec la persévérance, deux d'entre elles se démarquent, à savoir l'attachement à l'institution et l'ajustement scolaire. Plusieurs différences ont été relevées entre les résultats des étudiantes et des étudiants.

Par ailleurs, l'examen des corrélations entre les variables à l'étude permet de confirmer qu'il existe une relation entre la qualité de l'ajustement en première session d'université et le soutien social perçu. Le soutien provenant des amis et des pairs s'avère ici encore plus fortement lié à l'ajustement universitaire, suivi du soutien de l'université et du soutien de la famille. Les résultats diffèrent quelque peu entre étudiantes et étudiants.

Des liens significatifs ressortent également entre l'ajustement universitaire et toutes les fonctions du soutien social, en particulier le soutien à l'estime de soi et le soutien à l'intégration sociale. Plus précisément, alors que soutien à l'estime de soi est lié à l'ajustement scolaire et à l'ajustement personnel/émotif des étudiants, le soutien à l'intégration sociale corrèle plutôt avec l'ajustement social et à l'attachement à l'institution.

En réponse à la deuxième question de recherche, les tests de différences de moyennes indiquent que les étudiants persévérants, comparés aux étudiants non persévérants, déclarent bénéficier d'un niveau plus élevé de soutien social qu'ils jugent plus disponible, plus fréquent et plus utile. Les étudiants persévérants identifient plus souvent les amis et les pairs comme leur prodiguant du soutien qu'ils estiment plus disponible, plus fréquent et plus utile. L'université et la famille figurent également parmi les sources de soutien plus souvent citées par les étudiants persévérants qui jugent leur support plus disponible. Enfin, de toutes les fonctions du soutien social examinées, seul le soutien à l'intégration sociale est significativement perçu comme plus élevé par les étudiants persévérants, en comparaison des étudiants non

persévérants. Les analyses réalisées séparément selon le sexe dénotent certaines différences. Par exemple, alors que l'ajustement universitaire et toutes ses dimensions permettent de différencier les étudiantes persévérantes des étudiantes non persévérantes, aucun résultat similaire ne ressort chez les étudiants. Il en va de même des fonctions de soutien social; chez les femmes, une seule fonction - le soutien à l'intégration sociale - distingue les étudiantes persévérantes des non persévérantes, tandis qu'aucune fonction ne se démarque entre les étudiants. On notera également que le soutien provenant des amis est la seule source de soutien permettant de différencier les étudiants persévérants des non persévérants; chez les femmes, toutes les sources sont significatives.

Les résultats des analyses réalisées dans le cadre de la troisième question de recherche montrent que le soutien social permet de prédire significativement la persévérance en première année de baccalauréat. En effet, les étudiants qui déclarent bénéficier de soutien social, toutes sources confondues, ont plus de chance de persévérer au terme de leur première année. L'université et les amis ressortent comme étant les deux sources de soutien qui semblent pouvoir prédire le mieux la persévérance. De surcroît, le soutien à l'intégration sociale est identifié comme étant la fonction du soutien social qui prédit apparemment le mieux la persévérance des étudiants interrogés.

Enfin, en réponse à la quatrième question de recherche, les analyses effectuées indiquent que l'ajustement universitaire ne joue pas un rôle médiateur, sinon très léger chez les étudiantes, dans la relation entre le soutien social et la persévérance en première année de baccalauréat.

Les études québécoises et plus globalement francophones sur les parcours, la persévérance et la réussite en enseignement supérieur sont encore trop peu nombreuses. La présente recherche contribue particulièrement à enrichir les

connaissances scientifiques au sujet de la problématique de la première année de baccalauréat. Le choix de traiter du soutien social en lien avec la persévérance est original et s'inscrit dans la volonté d'identifier des mécanismes peu documentés du parcours étudiant qui pourront aider à favoriser la persévérance et la réussite des étudiants et des étudiantes. La présente thèse donne donc raison aux chercheurs qui privilégient un cadre d'analyse résolument holistique de la persévérance à l'université, dans lequel les facteurs psychosociaux et plus globalement non cognitifs, dont le soutien social, sont explicitement pris en compte.

Il n'est pas inutile de rappeler que cette étude est apparemment l'une des seules à s'être intéressée à la persévérance des étudiants québécois en première année de baccalauréat, à leur ajustement aux multiples exigences de l'université et surtout au rôle éventuel du soutien social eu égard à l'ajustement et à la persévérance. Entre autres contributions importantes à l'avancement des connaissances, la recherche a le mérite d'avoir examiné, auprès d'étudiants universitaires, le soutien social à la lumière de ses deux composantes fondamentales (soit ses sources et ses fonctions) et d'avoir relevé des liens manifestement concluants entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance.

Bref, en mettant clairement en évidence le fait que le soutien social et l'ajustement universitaire semblent pouvoir prédire la persévérance en première année de baccalauréat, la présente thèse contribue à une meilleure compréhension de la problématique de la persévérance en première année. De tels résultats nous laissent à penser que des retombées intéressantes pourront être tirées de cette recherche dans le cadre de programmes de soutien à la persévérance à l'université ou de prévention du décrochage universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Aldwin, C., & Greenberger, E. (1987). Cultural differences in predictors of depression. *American Journal of Community Psychology*, 37, 437-444.
- Allen, D., & Nelson, J. (1989). Tinto's model of college withdrawal applied to women in two institutions. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 1-10.
- Allen, W. (1986). *Gender and campus differences in black student academic performance, racial attitudes and college satisfaction*. Atlanta: Southern Education Foundation.
- Andres, L., & Carpenter, S. (1997). *Today's higher education: Issues of admission, retention, transfer and attrition in relation to changing student demographics*. Vancouver: British Columbia Council of Admissions and Transfer.
- Andres, L., Andruske, C., & Hawkey, C. (1996). *Mapping the realities of first year postsecondary life: A study of students at three postsecondary institutions*. Vancouver: University of British Columbia.
- Andres, L., & Finlay, F. (Éds.). (2004). *Student affairs : Experiencing higher education*. Vancouver: University of British Columbia.
- Arthur, N. (1998). Gender differences in the stress and coping experiences of first year postsecondary students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 12, 21-36.
- Arulampalam, W., Naylor, R., & Smith, J. P. (2005). Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: Cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review*, 24(3), 251-262.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation : A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Association des universités et collèges du Canada (2007). *Tendances dans le milieu universitaire, volume 1 : Effectifs*. Ottawa

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology, 33*, 31-38.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Manual of the SACQ*. Los Angeles, CA : Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New-York: W. H. Freeman & Co.
- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Barrera, M. (1981). *Social support in the adjustment of pregrant adolescents : Assessment issues*. Dans B. H. Gottlieb (Éd.), *Social Networks and Social Support* (pp. 69-96). Beverly Hills, CA : Sage.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology, 14* (4), 413-445.
- Bastien, A. (1992). *Cheminement des étudiants et des étudiantes au baccalauréat : Impact de l'âge sur l'abandon*. Québec : Ministère de l'enseignement supérieur et de la science.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. Dans P. A. Cowan, & M. Hetherington (Éds), *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education, 6*, 129-148.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention, 3*(1), 73-89.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2001). A psychological model of college student retention. Dans J. M. Braxton (Éd.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 48-61). Nashville : Vanderbilt University Press.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540.

- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social, 45*(3), 55-76.
- Bégin, C., & Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard, & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 223-240). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Behrens, J. T., & Smith, M. L. (1996). Data and analysis. Dans D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Éds), *Handbook of educational psychology* (pp. 945-989). New York (NY): Simon and Schuster MacMillan.
- Ben-David, A., & Leichtentritt, R.. (1999). Ethiopian and Israeli students' adjustment to college: The effect of the family, social support and individual coping styles. *Journal of Comparative Family Studies, 30*(2), 297-313.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence: A sociological perspective. Dans J. M. Braxton (Éd.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 95-124). Nashville : Vanderbilt University Press.
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revisiting Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education, 39*, 103-119.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the student adaptation to college questionnaire in a sample of european freshman students. *Educational and Psychological Measurement, 62*(3), 527-538.
- Birckeland, P. (1989). A self-enrichment program for university residence hall students. *Journal of College Student Development, 30*, 466-468.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout : A theoretical model. *Adult Education, 23*(4), 255-282.
- Bouchard, S. (2005). *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 141-170). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances*, 1(1), 51-67.
- Bourdages, L., & Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 1(6).
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Dans R. Brown (Éd.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 487-510). Londres : Tavistock.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. London : Basic Books.
- Braxton, J. M. (Éd.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville : Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M. (2000). Reinvigorating theory and research on the departure puzzle. Dans J. M. Braxton (Éd.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 257-274). Nashville : Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M. et Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention : Formula for student success* (pp. 61-87). Wesport : American council on education and Praeger publishers.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & Mc Clendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher education report: volume 30, number 3, San Francisco: Wiley periodicals Inc.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. S. & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. Dans J. S. Smart (Éd.), *Higher education : Handbook of theory and research* (Vol. 12) (pp. 107-164). New-York : Agathon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brown, L. L., & Kurpius, S. E. (1997). Psychosocial factors influencing academic persistence of american indian college students. *Journal of College Student Development*, 38(1), 3-12.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé: Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.

- Buchanan, J. (1995). Social support and schizophrenia : A review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 9(2), 68-76.
- Bujold, J., & Pageau, D. (1996). *ICOPE : Profils des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants*, Serveur Internet : <http://www.uquebec.ca/bri/icope/dimensions/dim.html>.
- Bujold, J., Chenard, P., Pageau, D., & Ringuette, M. (1997). Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec. Dans P. Chenard (Éd.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : Facteurs explicatifs et enjeux* (pp. 5-21). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among first-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689.
- 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.
- Caron, J., & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : Concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, XXX, 2, 15-41.
- Caron, J. (1996). L'échelle de provisions sociales : Une validation québécoise. *Santé mentale au Québec*, XXI, 2, 158-180.
- Chenard, P. (1997). *L'évolution de la population étudiante à l'université: Facteurs explicatifs et enjeux*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme: Le point de vue américain. Dans P. Chenard, & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 67-84). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. Dans S. Cohen, & B. H. Gottlieb (Éds), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). New-York: Oxford University Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3^e éd.). New York : Routledge.
- Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. Dans L. Cohen, & S. L. Syme (Éds), *Social support and Health* (pp. 3-22). New-York: Academic.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Conseil de la science et de la technologie (1998). *Des formations pour une société de l'innovation*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : Des conditions à réunir*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Crespo, M., & Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'université de Montréal*. Montréal : Les publications de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Cross, S., & Vick, N. (2001). The interdependent self-construal and social support: The case of persistence in engineering. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 820-832.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1987). The provisions of social support and adaptation to stress. *Advance in Personal Relationship*, 1, 37-67.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. Dans B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Éds), *Social support: An interactional view* (pp. 319-366). New-York: Wiley.

- Davis, R. (1991). Social support networks and undergraduate student academic success related outcomes: A comparison of black students on black and white campuses. Dans W. Allen, & N. Haniff (Éds), *College in black and white* (pp. 143-157). New-York: State University of New-York Press.
- Delaloye, C. (1997). *Comprendre l'abandon des études universitaires*. Cahier no 85. Genève : Université de Genève.
- Ducharme, F., Stevens, B., & Rowat, K. (1994). Social support : Conceptual and methodological issues for research in mental health nursing. *Issues in Mental Health Nursing, 15*, 373-392.
- Dupont, P., & Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkeim, E. (1897). *Le suicide*. Paris : Alcan.
- Dwyer, A., & Cummings, A. (2001). Stress, self-efficacy, social support and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counselling, 35*(3), 208-220.
- Eaton, S. B., & Bean, J . P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education, 36*(6), 617-645.
- Eimers, M., & Pike, G. (1997). Minority and nonminority adjustment to college : Differences or similarities? *Research in Higher Education, 38*(1), 77-97.
- Elkins, S. A., Braxton, J. M., & James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education, 41*(2), 251-268.
- Emond, I., Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Canadian Journal of Education, 23*(3), 237.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education, 31*, 279-293.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Fisher, S., Frazer, N., & Murray, K. (1986). Homesickness and health in boarding school. *Journal of Environmental Psychology, 6*, 35-47.

- Fortin, M. F. (1996). *Le processus de la recherche : De la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research : A Practical guide*. New-York: Longman.
- Galley, F., & Droz, R. (1999). L'abandon des études universitaires. Fribourg: Éditions Universitaires de Fribourg.
- Ganster, D., & Victor, B. (1988). The impact of social support on mental health and physical health. *British Journal of Medical Psychology*, 61(1), 17-36.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de psychoéducation*, 29(2), 2000, 223-240.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counselling and Development*, 72(3), 281-288.
- Gilbert, S. N. (1991). *Attrition in canadian universities*. Ottawa: Commission of inquiry on canadian university education.
- Gloria, A. M., & Ho, T. (2003). Environmental, social and psychological experiences of asian american undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counselling and Development*, 81, 93-105.
- Gloria, A. M., Kurpius, S. E., Hamilton, K. D., & Wilson, M. S. (1999). African american students' persistence at a predominantly white university: Influences of social support, university comfort and self-beliefs. *Journal of College Student Development*, 40(3), 257-268.
- Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman Research Group Inc. (2002). Report details value of support networks to female engineering. *The Chronicle of Higher Education*, 48(40), A33.
- Grayson, J. P. (2003). The consequences of early adjustment to university. *Higher Education*, 46, 411-429.

- Grayson, J. P., & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien des effectifs étudiants*. Montréal : La fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Grimm, L., & Yarnold, P. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington : American Psychological Association.
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental test*. New-York: John Wiley.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old problem. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention : Formula for student success* (pp. 89-105). Wesport : American council on education and Praeger publishers.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, *121*, 355-370.
- Hays, R. B., & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 305-313.
- Helgeson, V. S. (2003). Social support and quality of life. *Quality of Life Research*, *12*(1), 25-31.
- Hintikka, J, Koskela, T., Kuntula, O., Koskela, K., & Viinamäki, H. (2000) Men, women and friends: Are there differences in relation to mental well-being? *Quality of Life Research*, *9*, 841-845.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*, 513-524.
- Houle, J., Mishara, B. L., & Chagnon, F. (2005). *Le soutien social peut-il protéger les hommes de la tentative de suicide?* Santé mentale au Québec, XXX, 2, 61-84.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.
- Hosmer, D., & Lemeshow, S. (1989). *Applied logistic regression*. New-York: Wiley.
- Hunsberger, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Alisat, S. (1996). The transition to university : Is religion related to adjustment? *Research in the Social Scientific Study of Religion*, *7*, 181-199.
- Jackson, A., Smith, S., & Hill, C. (2003). Academic persistence among native american college students. *Journal of College Student Development*, *44*(4), 548-565.

- Jackson, G. B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain*, 3, 11-28.
- Jackson, L., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations : The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125.
- Jacob, R., & Pariat, L. (2000). *Gérer les connaissances : Un défi de la nouvelle compétitivité du 21^e siècle*. Québec : Centre francophone de recherche en informatisation des organisations.
- Johnson, G. (1994). Undergraduate student attrition : A comparison of students who withdraw and students who persist. *Alberta Journal of Educational Research*, 15, 337-353.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridge, B. K., & Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions and recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32(5). San Francisco: Wiley Periodicals Inc.
- Lakey, B., & Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 337-343.
- Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement, Dans S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Éds), *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists* (pp. 29-52). New-York: Oxford University Press.
- La Haye, J., & Lespérance, A. (1992). *Cheminement scolaire à l'université: Abandons au baccalauréat*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Lamothe, D., Currie, F., Alisat, S., Sullivan, T., Pratt, M. W., Pancer, S., & Hunsberger, B. (1995). Impact of a social support intervention of the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14(2), 167-181.
- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Langevin, L., & Villeneuve, L. (1997). *L'encadrement des étudiants : Un défi du XXI^e siècle*. Montréal: Les Éditions Logiques.

- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of research on adolescence*, 8, 1-27.
- Larose, S., & Roy, R. (1994). *Le réseau social: Un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., & Roy, R. (1995). Test of Reactions and Adaptation in College (TRAC) : A new measure of learning propensity for college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 293-306.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1997). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94.
- Lazarus, R. S., Averill J., & Opton, E. (1974). The psychology of coping : Issues of research and assessment. Dans G. V. Coehlo, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Éds), *Coping and adaptation* (pp. 249-315). New-York : Basic Books.
- Lemieux, V. (2000). *À quoi servent les réseaux sociaux?* Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Leong, F., & Zachar, P. (1999). Gender and opinions about mental illness as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27, 123-132.
- Leppel, K. (2002). Similarities and differences in the college persistence of men and women. *The Review of Higher Education*. 25(4), 433-450.
- Louryan, S., & Thys-Clément, F. (1999). *Enseignement secondaire et enseignement universitaire : Quelles missions pour chacun*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Lucier, P. (2006). *L'université québécoise : Figures, missions, environnements*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support and dropout intention: Comparaison of black and white students. *Journal of College Student Development*, january.

- Mangold, W., Bean, L., Adams, S., Schwab, W., & Lynch, S. (2002). Who goes, who stays: An assessment of the effect of a freshman mentoring and unit registration program on college persistence. *Journal of College Student Retention*, 4(2), 95-122.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (Éd.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York : Wiley.
- Marks, E. (1967). Student perceptions of college persistence and their intellectual, personality and performance correlates. *Journal of Educational Psychology*, 58, 210-211.
- Maton, K., Tei, D., Corns, K., Viera-Baker, C., Lavine, J. Gouze, K., & al. (1996). Cultural specificity of social support sources, correlates and contexts : Three studies of African-American and Caucasian youth. *American Journal of Community Psychology*, 24, 551-587.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New-York Press.
- McGrath, P., Gutierrez, P., & Valadez, I. (2000). Introduction of the College student social support scale : Factor structure and reliability assessment. *Journal of College Student Development*, 41(4), 415-426.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education : A conceptual introduction* (5^e éd.). New-York: Longman.
- Meehan, D., & Negy, C. (2003). Undergraduate students' adaptation to college: Does being married make a difference? *Journal of College Student Development*, 44(5), 670-690.
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ] (1998). *L'obtention d'un baccalauréat - Situation des cohortes des trimestres d'automne 1988 et d'automne 1989, six années après l'inscription à un programme d'études menant au baccalauréat*.
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ] (2003). Abandon scolaire et décrochage : les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation*, 25, Mars.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2007). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2007*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2008). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2008*. Gouvernement du Québec.
- Moortgat, J.-L. (1996). *A study of dropout in european higher education*. Conseil de l'Europe.
- Morgan, J. D. (2002). *Social support: A reflection of humanity*. Amityville: Baywood.
- Mortenson, T. G. (2005). Measurements of persistence. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention : Formula for student success* (pp. 31-60). Westport : American council on education and Praeger publishers.
- Napoli, A., & Wortman, P. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two year community college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 419-455
- Naretto, J. A. (1995). Adult student retention : The influence of internal and external communities. *NASPA Journal*, 32, 90-97.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). New-York : McGraw-Hill.
- Organisation de coopération et de développement économique (1998). *Redéfinir l'enseignement tertiaire*. Paris.
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. Dans M. Gibson, & J. Ogbu (Éds), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 11-25). New-York: Garland publishing Inc.
- Oppenheimer, B. T. (1984). Short-term small group intervention for college freshmen. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 45-53.
- Osajima, K. (1995). Racial politics and the invisibility of Asian Americans in higher education. *Educational Foundations*, 9, 35-53.
- Ouellet, A. (1981). *Processus de recherche: Une approche systémique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras : Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Québec : Direction du recensement et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.

- Pageau, D., & Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans P. Chenard, & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 111-126). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (2004). Bridging trouble waters: Helping students make the transition from high school to university. *Guidance and Counselling*; 19(4), 184-190.
- Parks, R. M. (2007). *Personal relationships and personal networks*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-592.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of Research*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, E. L., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79, 77-89.
- Pelletier, L. G., Boivin, M., & Alain, M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. Dans R. J. Vallerand, & U. Hess (Éds), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 193-238). Montréal: Gaétan Morin.
- Pierce, G. R., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1996). Coping and social support. Dans M. Zeider, & N. S. Endler (Éds), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications* (pp. 434-451). New-York: John Wiley & Sons.
- Pratt, M. W., Bowers, C., Terzian, B., Hunsberger, B, Mackey, K., Thomas, N., & al. (2000). Facilitating the transition to university : Evaluation of a social support discussion intervention program. *Journal of College Student Development*, 41(4), 427-441.

- Pritchard, M., & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development, 44*(1), 18-28.
- Provost, M. (1995). *Le soutien social : Quelques facettes d'une notion à explorer*. Eastman: Behaviora.
- Rees, T., & Freeman, P. (2007). The effects of perceived and received support on self-confidence. *Journal of Sports Sciences, 25*(9), 1057-1065.
- Rickinson, B., & Rutherford, D. (1996). Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: A strategy for reducing withdrawal rates. *British Journal of Guidance and Counselling, 24*(2), 213-226.
- Rivière, B. (1995). *La dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial : Le comprendre et le prévenir*. Laval: Éditions Beauchemin.
- Robbins, P., & Tanck, R. (1995). University students' preferred choices for social support. *The Journal of Social Psychology, 135*(6), 775-776.
- Robbins, S., Le, H., Davis, D., Lauer, K., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization : A Model. *Sociology of Education, 45*, 258-270.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*, 205-226.
- Rossier Delaloye, C. (1997). *Comprendre l'abandon des études universitaires: Parcours féminins, parcours masculins*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, cahier n°85.
- Ruph, F. (1999). Les effets d'un programme particulier d'éducation cognitive, *L'atelier d'efficience cognitive*, sur le changement des stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Sabourin, M. (1988). Méthodes d'acquisition des connaissances. Dans M. Robert (Éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd.), (pp. 37-58). St-Hyacinthe : Edisem.
- Sagy, S. (2000). Factors influencing early dropout: The case of russian immigrants students attending an israeli university. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(3), 362-375.
- Sales, A., Drolet, R., Bonneau, I., Simard, G., & Kuminski, F. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle*. Montréal : Université de Montréal.
- 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.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. Dans B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Éds), *Social support : An interactional view* (pp. 9-25). New-York : John Wiley.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of social support measures : Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 813-832.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Bashman, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support : The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université: L'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec: TÉLUQ.
- Schneider, M., & Ward, D. (2003). The role of ethnic identification and perceived social support in Latinos' adjustment to college. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(4), 539-554.
- Schuh, J. H. (2005). Finances and retention. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention : Formula for student success* (pp. 277-293). Wesport : American council on education and Praeger publishers.
- Shumaker, S., & Hill, D. (1991). Gender differences in social support and physical health. *Health Psychology*, 10, 102-111.

- Skahill, M. (2002). The role of social support network in college persistence among freshman students. *Journal of College Student Retention*, 4(1), 39-52.
- Solberg, V. S., & Villareal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 182-201.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education : An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education : Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Spitzer, A., Bar-Tal, Y., & Golaner, H. (1995). Social support: How does it really work? *Journal of Advanced Nursing*, 22, 850-854.
- St. John, E. P., Cabrera, A. F., Nora, A., & Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered. Dans J. M. Braxton (Éd.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 29-47). Nashville : Vanderbilt University Press.
- Strage, A. (2000). *Predictors of college adjustment and success : Similarities and differences among southeast-asian-american, hispanic and white students*. San Jose : San Jose State University.
- Streeter, C. L., & Franklin, C. (1992). Defining and measuring social support : Guidelines for social work practitioner. *Research in Social Work Practice*, 2(1), 81-98.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics* (2e éd.). New-York: Harper & Row.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support : Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203.
- Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 317-333). Wesport : American council on education and Praeger publishers.

- Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving: Exploring the role of college classrooms in student departure. Dans J. M. Braxton (Éd.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 81-94). Nashville : Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (1998). College as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). Chicago: University of Chicago Press.
- Torres, J., & Solberg, S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme : État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec. Dans P. Chenard, & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 85-110). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, P., & Rodger, C. (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 1-17.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first-year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallerand, R. J., Guay, F., & Blanchard, C. (2000). Les méthodes de mesure verbales en psychologie. Dans R. J. Vallerand, & U. Hess (Éds), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 241-284). Montréal: Gaétan Morin.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage: Étude systématique des rites*. Paris: Éditions A., & J. Picard. (Ouvrage original publié en 1909).
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New-York: Praeger.

- Vaux, A. (1992). Assessment of social support. Dans H. O. F. Veil, & U. Baumann (Éds), *The meaning and measurement of social support* (pp.193-216). New-York : Hemisphere Publishing Corporation.
- Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Waterman, A. S., & Waterman, C. K. (1972). Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior : A test of a predictive validity of Marcia's categorization system of identity status. *Developmental Psychology*, 6, 179.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New-York : Springer-Verlag.
- Weinstein, C., Schulte, A., & Palmer, D. (1987). *Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL : HetH Publishing Company.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. Dans Z. Rubin (Éd.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wetzel, J., O'Toole, D., & Peterson, S. (1999). Factors affecting student retention probabilities : A case study. *Journal of Economics and Finance*, 33(1), 45-55.
- Wintre, M., & Yaffe, M. (2000). First-year student's adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Buckingham: The society for research in higher education and open university press.
- Zea, M., Jarama, S., & Bianchi, F. (1995). Social support and psychosocial competence: Explaining the adaptation to college of ethnically diverse students. *American Journal of Community Psychology*, 23(4), 509.

Appendice A

Formulaire de consentement des participants

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Titre du projet de recherche :

Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance des étudiants en première année de baccalauréat.

Chercheur :

Lucile Pariat, étudiante au doctorat en éducation (UQAM/UQTR)

Directeur de recherche :

Pierre Potvin, Ph.D, professeur au département de psychoéducation

Ce projet de recherche doctorale vise à examiner certains facteurs reliés à l'adaptation des étudiants à leur première année à l'université et à leur persévérance aux études. Elle s'intéresse particulièrement au rôle du soutien que les étudiant(e)s reçoivent de la part de diverses personnes, telles que leurs amis, leur famille, les professeurs, etc.

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à 3 questionnaires qui prendront environ 30 minutes de votre temps au total. Elle implique également que la chercheuse puisse consulter votre dossier étudiant afin de vérifier si vous serez réinscrit ou non à l'UQTR à la session d'automne 2003.

En participant à cette étude, vous contribuerez grandement à une meilleure compréhension des facteurs susceptibles de favoriser la réussite des étudiant(e)s en première année de baccalauréat. Les questionnaires peuvent aussi être pour vous l'occasion de faire le point sur votre situation actuelle. Cependant, il est possible que certaines questions vous occasionnent un certain inconfort. Il se peut que cela vous amène à prendre conscience de certaines difficultés ou inquiétudes actuellement présentes dans votre expérience d'étudiant(e). Sachez que vous êtes en tout temps libre de ne pas répondre aux questions que vous jugerez embarrassantes. Si vous le souhaitez, n'hésitez pas à discuter de cet inconfort avec Lucile Pariat qui pourra vous référer à une personne-ressource des Services aux étudiants de l'UQTR. Vous pouvez la rejoindre en toute confiance au XXX-XXXX.

Les informations obtenues dans ce projet seront traitées de façon strictement confidentielle. Les précautions suivantes seront prises pour vous garantir qu'aucun élément permettant de retracer votre identité ne soit divulgué. Les formulaires de consentement et les questionnaires seront identifiés par un code numérique qui remplacera votre nom. Une fois saisies sur informatique, vos réponses seront conservées dans des fichiers protégés par un mot de passe. Les questionnaires seront

conservés sous clé dans un local fermé, au département de psychoéducation. Les formulaires de consentement seront gardés sous clé dans un bureau fermé, accessible seulement par la chercheure. Questionnaires et formulaires seront détruits au plus tard 24 mois après fin du projet.

En tant que participant volontaire, vous êtes entièrement libre de vous retirer de ce projet en tout temps. Par exemple, vous pouvez choisir de ne pas retourner les questionnaires, et cela, sans conséquence et sans fournir d'explications. Votre consentement à participer à la recherche signifie également que vous acceptez que la chercheure utilise dans le cadre de sa thèse, d'articles et de communications scientifiques, les renseignements recueillis. Dans tous les cas, soyez assurés qu'aucune information permettant de vous identifier ne sera transmise.

Afin de remercier les étudiant(e)s de leur précieuse collaboration à cette étude, un tirage d'un montant de 100\$ sera réalisé parmi l'ensemble des participants qui, comme vous, auront accordé temps et attention à cette recherche. Ce tirage aura lieu au cours de la dernière semaine de la présente session. Le résultat sera divulgué par téléphone à l'étudiant(e) concerné(e). Pour ce faire, il importe que vous remplissiez le coupon de participation joint aux questionnaires.

Le projet de recherche auquel vous acceptez de participer a été approuvé par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche, de votre participation ou tout autre aspect qui vous préoccupe, veuillez communiquer avec Lucile Pariat au numéro précédemment indiqué.

J'ai pris connaissance des informations mentionnées ci-dessus et je consens librement à participer à cette recherche.

Nom du participant : _____ Tél. : _____

Signature : _____ Date : _____

Signature de la chercheure : _____

Veillez signer les deux exemplaires du présent formulaire. Dans l'enveloppe à cet effet, retournez un exemplaire avec vos questionnaires. Conservez le deuxième.

Appendice B

Questionnaire adressé aux étudiants

Les fonctions du soutien social

LES FONCTIONS DU SOUTIEN SOCIAL

(Social Provisions Scale)

DIRECTIVES

Dans les pages qui suivent, vous allez trouver un questionnaire qui vous demandera de décrire vos relations avec les personnes de votre entourage.

S'il vous plaît, lisez attentivement les consignes qui suivent avant de commencer à répondre aux questions.

- ☛ Lisez chacun des énoncés en pensant à vos relations **actuelles** avec vos amis et vos pairs, avec vos parents, votre famille, vos collègues de travail, les professeurs, les membres de la communauté universitaire, etc. Veuillez indiquer jusqu'à quel point chaque énoncé décrit vos relations actuelles. Utilisez l'échelle suivante pour indiquer votre opinion.

FORTEMENT EN DÉSACCORD	EN DÉSACCORD	EN ACCORD	FORTEMENT EN ACCORD
1	2	3	4

Ainsi, par exemple, si vous croyez que l'énoncé correspond vraiment à vos relations actuelles, vous devriez répondre par un 4 (fortement en accord). Si vous croyez que l'énoncé ne correspond manifestement pas à vos relations, vous devriez répondre par un 1 (fortement en désaccord).

- ☛ Répondez à chacun des énoncés en **encerclant le numéro** qui correspond à votre choix.
- ☛ **Assurez-vous que vous avez répondu à TOUS les énoncés**

	Fortement en désaccord		Fortement en accord	
	1	2	3	4
1. Si j'ai vraiment besoin d'aide, il y a des personnes sur lesquelles je peux compter.	1	2	3	4
2. J'ai le sentiment que je n'ai pas de relations vraiment personnelles avec les autres.	1	2	3	4
3. Dans les situations de stress, je n'ai personne à qui m'adresser pour obtenir des conseils.	1	2	3	4
4. Certaines personnes comptent sur moi pour être aidées.	1	2	3	4
5. Il y a des personnes qui apprécient les mêmes activités sociales ou parascolaires que moi.	1	2	3	4
6. Les autres ne me voient pas comme une personne compétente.	1	2	3	4
7. Je me sens personnellement responsable du bien-être d'une autre personne.	1	2	3	4

8. Je me sens comme faisant partie d'un groupe de personnes qui partagent mes intérêts et mes valeurs.	1	2	3	4
9. Je ne pense pas que les autres remarquent mes compétences et mes talents.	1	2	3	4
10. Si quelque chose allait mal pour moi, personne ne m'aiderait.	1	2	3	4
11. Les relations personnelles que j'entretiens avec les autres me procurent un sentiment de sécurité affective.	1	2	3	4
12. J'ai quelqu'un avec qui je peux parler des décisions importantes de ma vie.	1	2	3	4
13. La plupart des gens reconnaissent mes compétences et mes talents.	1	2	3	4
14. Il n'y a personne qui partage mes intérêts ou mes préoccupations.	1	2	3	4
15. Il n'y a personne qui compte vraiment sur moi pour son bien-être.	1	2	3	4
16. Si j'ai des problèmes, il y a au moins une personne digne de confiance sur laquelle je peux compter pour me conseiller.	1	2	3	4
17. Il y a au moins une personne pour laquelle je ressens un lien affectif profond.	1	2	3	4
18. Si j'ai vraiment besoin d'aide, il n'y a personne sur qui je peux compter.	1	2	3	4
19. Il n'y a personne avec qui je me sens à l'aise de parler de mes problèmes.	1	2	3	4
20. Il y a des gens qui reconnaissent mes compétences et mes talents.	1	2	3	4
21. Le sentiment d'intimité avec une autre personne me manque.	1	2	3	4
22. Il n'y a personne qui aime faire les choses que je fais.	1	2	3	4
23. Il y a des personnes sur lesquelles je peux compter en cas d'urgence.	1	2	3	4
24. Personne n'a besoin que je m'occupe de lui/d'elle.	1	2	3	4

Daniel Russell et Carolyn Cutrona, 1984
Traduction de Lucile Parlat, 2002

**MERCI 1000 FOIS
ET BON SUCCÈS DANS VOS ÉTUDES !**

Appendice C

Questionnaire adressé aux étudiants

Échelle de soutien social des étudiants universitaires

ÉCHELLE DE SOUTIEN SOCIAL DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

(The College Student Social Support Scale)

DIRECTIVES

Dans les pages qui suivent, vous allez trouver un questionnaire qui vous demandera de **décrire le type de soutien ou d'aide que vous recevez de la part de vos amis et pairs, de vos parents, de votre famille, des membres de la communauté universitaire, etc.**

S'il vous plaît, lisez attentivement les consignes qui suivent avant de commencer à répondre aux questions.

- ☛ Lisez chacun des énoncés attentivement et répondez, pour chacun d'eux, aux trois questions suivantes :

- 1- Jusqu'à quel point ce genre de soutien est-il disponible dans votre environnement social ?
(Ce soutien est-il présent ou pas et dans quelle mesure ?)
- 2- Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il utile ?
- 3- À quelle fréquence recevez-vous ce genre de soutien?

- ☛ Indiquez vos réponses en encerclant les numéros qui correspondent à vos choix.
- ☛ **NE RÉPONDEZ RIEN QUAND L'ÉNONCÉ NE S'APPLIQUE PAS.**
(Par exemple, si dans votre environnement social, les personnes mentionnées dans l'énoncé n'existent pas : parents, amis, etc.)
- ☛ Assurez-vous d'avoir répondu à **TOUS** les énoncés qui s'appliquent.
- ☛ Le terme « parents » englobe votre mère et/ou votre père.
Le terme « famille » réfère à vos parents, frère(s), sœur(s), grands-parents, oncle(s), cousin(s), vos propres enfants, etc.

**VOTRE PARTICIPATION
EST GRANDEMENT APPRÉCIÉE !**

Énoncés du soutien social	Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>disponible</u> ?					Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>utile</u> ?					À quelle <u>fréquence</u> recevez-vous ce genre de soutien?				
	Jamais	Quelquefois	Presque toujours			Pas utile	Quelque peu utile	Très utile			Jamais	Quelquefois	Fréquemment		
1) Ma famille m'aide à payer mes frais de scolarité.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Mes amis m'écoutent quand je leur parle de sujets reliés à l'université.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Mes parents m'aident à gérer mon budget/mes finances.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Ma famille m'aide à emménager à l'université et à déménager (avant ou après les vacances).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) Je peux faire confiance à mes amis et/ou mes pairs quand il s'agit de secrets ou de sujets personnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Mes amis et/ou mes pairs me font des critiques constructives dans les domaines où j'ai des difficultés personnelles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) Mes amis et/ou mes pairs m'aident dans différentes tâches.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) Ma famille m'appelle pour savoir comment je vais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) Un professeur/un directeur de programme/un aide pédagogique m'aide à planifier mon cheminement académique.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés du soutien social	Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>disponible</u> ?					Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>utile</u> ?					À quelle <u>fréquence</u> recevez-vous ce genre de soutien?				
	Jamais	Quelquefois		Presque toujours		Pas utile	Quelque peu utile		Très utile		Jamais	Quelquefois		Fréquemment	
10) Mes amis et/ou mes pairs m'aident à installer mes choses (meubles, logement, stéréo, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Mes amis et/ou mes pairs m'écoutent quand je leur parle de sujets liés à ma famille.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Mes grands-parents me donnent des conseils sur la vie en général.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) Mes amis et/ou mes pairs prennent soin de mes affaires lorsque je suis absent.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Mes amis et/ou mes pairs me réconfortent quand j'en ai besoin.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15) Mes professeurs me rencontrent en dehors des cours quand j'ai des questions.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16) Mes amis et/ou mes pairs me laissent recopier leurs notes si j'ai été absent à un cours.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17) Mes amis et/ou mes pairs m'écrivent des lettres ou des courriels ou me téléphonent.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18) Ma famille m'aide à voir les deux côtés d'une même situation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés du soutien social	Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>disponible</u> ?					Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>utile</u> ?					À quelle <u>fréquence</u> recevez-vous ce genre de soutien?				
	Jamais	Quelquefois		Presque toujours		Pas utile	Quelque peu utile		Très utile		Jamais	Quelquefois		Fréquemment	
19) Mes amis et/ou mes pairs me permettent de rester quelque temps chez eux au besoin.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20) Mes amis et/ou mes pairs sont là quand j'ai besoin de parler.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21) Mon/ma colocataire m'encourage à aller à mes cours.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22) Ma famille me donne de l'argent pour les choses dont j'ai besoin (nourriture, vêtements, activités, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23) Mes amis et/ou mes pairs m'encouragent à participer à des activités sportives, scolaires ou sociales.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24) Mes amis et/ou mes pairs m'aident à corriger mes travaux écrits.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25) Mes parents m'aident à acheter mon matériel scolaire (livres, ordinateur, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26) Mes amis et/ou mes pairs sont à l'écoute quand j'ai besoin de parler de mes relations interpersonnelles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27) Mes amis et/ou mes pairs m'aident à étudier pour mes cours.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés du soutien social	Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>disponible</u> ?					Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>utile</u> ?					À quelle <u>fréquence</u> recevez-vous ce genre de soutien?				
	Jamais	Quelquefois	Presque toujours			Pas utile	Quelque peu utile	Très utile			Jamais	Quelquefois	Fréquemment		
28) Mes parents m'aident à payer mes factures (carte de crédit, téléphone, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29) Un aide pédagogique/un professeur/un directeur de programme m'aiderait si j'en avais besoin.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30) Mes amis et/ou mes pairs m'aident à voir les deux côtés d'une même situation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31) Mes amis et/ou mes pairs me prêtent volontiers des choses (CD, vêtements, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32) Un membre de ma famille est à mon écoute quand j'ai besoin de parler.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33) Un prêtre/un conseiller spirituel/un agent de pastorale me donne des conseils spirituels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34) Mes amis et/ou mes pairs prennent soin de moi quand je suis malade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35) Ma famille m'envoie des lettres, des courriels ou des colis remplis de petites attentions.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36) Mes amis et/ou mes pairs m'encouragent à avoir un style de vie sain.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés du soutien social	Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>disponible</u> ?					Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>utile</u> ?					À quelle <u>fréquence</u> recevez-vous ce genre de soutien?				
	Jamais	Quelquefois		Presque toujours		Pas utile	Quelque peu utile		Très utile		Jamais	Quelquefois		Fréquemment	
37) Mes amis et/ou mes pairs m'emmènent avec eux en auto si j'en ai besoin (pour aller à l'univ., à l'épicerie, au travail, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38) Ma famille me reconforte quand j'ai de la peine à cause de ruptures amoureuses ou de décès.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39) Mes amis et/ou mes pairs m'aident à gérer mon temps (organiser mon agenda, planifier et équilibrer mes activités, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40) Mes amis et/ou mes pairs me prêtent du matériel en classe, au besoin (papier, stylo, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41) Mes amis et/ou mes pairs me soutiennent quand je traverse des moments difficiles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42) Ma famille me fait penser de ne pas oublier des événements importants (anniversaires, rendez-vous, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43) Mes amis et/ou mes pairs me prêtent leur automobile quand j'en ai besoin.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés du soutien social	Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>disponible</u> ?					Jusqu'à quel point ce genre de soutien vous est-il <u>utile</u> ?					À quelle <u>fréquence</u> recevez-vous ce genre de soutien?				
	Jamais	Quelquefois	Presque toujours			Pas utile	Quelque peu utile	Très utile			Jamais	Quelquefois	Fréquemment		
44) Mes parents m'aident à réfléchir sur l'orientation que je veux donner à ma vie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45) Mes amis et/ou mes pairs me donnent des conseils sincères.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46) Mes parents me prêtent leur auto quand j'en ai besoin.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47) L'université m'offre des services de soutien aux études si j'en ai besoin (ateliers, consultations, orientation, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48) Mes parents m'aident à développer des liens et des contacts avec différentes personnes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49) Ma famille m'encourage dans mes études.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50) Mes parents me donnent des fournitures ou des objets utiles pour mes études (crayons, cahier, bureau, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Mc Grath, Guttierrez et Valadez, 2000
Traduction de Lucile Pariat, 2002

Appendice D

Questionnaire adressé aux étudiants

Questionnaire sur l'adaptation des étudiants à l'université

QUESTIONNAIRE SUR L'ADAPTATION DES ÉTUDIANT(E)S À L'UNIVERSITÉ

(Student Adaptation to College Questionnaire)

DIRECTIVES

Dans les pages qui suivent, vous trouverez un questionnaire qui vous demandera de décrire votre expérience d'étudiant(e) à l'université.

S'il vous plaît, lisez attentivement les consignes qui suivent avant de commencer à répondre aux questions.

- Lisez chacun des énoncés attentivement et décidez comment ils s'appliquent à vous en utilisant l'échelle suivante:

1. ne s'applique pas du tout à moi	4. ne s'applique pas tout à fait à moi	7. s'applique assez bien à moi
2. ne s'applique pas à moi	5. neutre (ou je ne sais pas)	8. s'applique très bien à moi
3. ne s'applique pas très bien à moi	6. s'applique un peu à moi	9. s'applique parfaitement à moi

- Répondez à chacun des énoncés en **encerclant le numéro** qui correspond à votre choix.
- Assurez-vous que vous avez répondu à **TOUS** les énoncés.

REMARQUE

Il est très important de répondre aux questions en vous référant à ce que vous vivez présentement ou ces temps-ci.

**MERCI BEAUCOUP
POUR VOTRE TRÈS PRÉCIEUSE COLLABORATION !**

1. ne s'applique pas du tout à moi	4. ne s'applique pas tout à fait à moi	7. s'applique assez bien à moi
2. ne s'applique pas à moi	5. neutre (ou je ne sais pas)	8. s'applique très bien à moi
3. ne s'applique pas très bien à moi	6. s'applique un peu à moi	9. s'applique parfaitement à moi

1. Je sens que je fais partie de cette université et que j'y suis à ma place. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Je me sens tendu-e ou nerveux-se ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Je me tiens à jour dans mon travail scolaire. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Je rencontre autant de gens et me fais autant d'ami-e-s à l'université que je le veux. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Je sais pourquoi je suis à l'université et ce que je veux en retirer. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Je trouve difficile le travail scolaire à l'université (devoirs, travaux, étude, etc.). 1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Je me sens très triste et maussade ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Je suis très impliqué-e dans les activités sociales de l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. Je m'adapte bien à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. Je ne me sens pas bien quand je fais un examen. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
11. Je me suis très souvent senti-e fatigué-e ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
12. Me débrouiller seul-e et m'occuper de moi-même n'est pas toujours facile. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
13. Je suis satisfait-e de mon rendement scolaire à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
14. J'ai eu des échanges détendus et personnels avec des enseignant-e-s de l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
15. Je suis maintenant satisfait-e de ma décision de faire des études universitaires. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
16. Je suis maintenant satisfait-e de fréquenter cette université en particulier. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
17. Je ne travaille pas autant que je le devrais à mes travaux scolaires. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes à l'université (ex.: étudiants, professeurs, personnel de soutien, etc.). 1 2 3 4 5 6 7 8 9

19. Mes buts et objectifs scolaires sont bien définis, . 1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions ces derniers temps. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
21. J'ai l'impression de ne pas être assez intelligent-e pour faire le travail scolaire que l'on attend de moi maintenant. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
22. Le fait de m'ennuyer de la maison est une source de difficulté pour moi présentement (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas quitté votre famille –parents ou conjoint-e- pour venir étudier à l'université). 1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Obtenir un diplôme universitaire est très important pour moi. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. J'ai bon appétit ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
25. Je n'ai pas été très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études ces derniers temps. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
26. J'aime habiter en résidence (ne pas répondre à cette question si vous n'habitez pas en résidence). 1 2 3 4 5 6 7 8 9
27. J'aime rédiger les travaux demandés dans mes cours. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
28. J'ai souvent mal à la tête ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
29. Je n'ai pas eu beaucoup de motivation pour l'étude ces derniers temps. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
30. Je suis satisfait-e des activités parascolaires offertes à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
31. J'ai beaucoup réfléchi ces derniers temps à la possibilité de demander de l'aide à un-e conseiller-ère d'orientation, un-e psychologue, un-e travailleur-euse social-e ou un-e intervenant-e (à l'université ou à l'extérieur de l'université). 1 2 3 4 5 6 7 8 9
32. Ces temps-ci, j'ai des doutes quant à la valeur de l'éducation universitaire. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
33. Je m'entends très bien avec mon-mes colocataires (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas de co-locataire). 1 2 3 4 5 6 7 8 9
34. Je souhaiterais être dans une autre université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
35. J'ai pris (ou perdu) trop de poids récemment. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
36. Je suis satisfait-e de la quantité et de la variété des cours offerts à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
37. Je sens que j'ai suffisamment d'habiletés sociales pour bien me débrouiller dans cette université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
38. Je me mets en colère trop facilement ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9

39. Récemment, j'ai eu de la difficulté à me concentrer lorsque j'essayais d'étudier. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
40. Je ne dors pas très bien ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
41. Je ne réussis pas assez bien considérant la quantité de travail que j'y mets. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
42. J'ai de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
43. Je suis satisfait-e de la qualité des cours disponibles à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
44. Je suis présent-e à mes cours régulièrement. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
45. Parfois j'ai de la difficulté à réfléchir. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
46. Je suis satisfait-e de mon degré de participation aux activités sociales de l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
47. Je prévois continuer mes études universitaires jusqu'à l'obtention de mon diplôme. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
48. Je n'ai pas été très habile dans mes interactions avec les personnes de l'autre sexe récemment. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
49. Je m'inquiète beaucoup de ce que me coûte financièrement le fait d'être à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
50. J'aime le travail scolaire que j'ai à faire à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
51. Je me sens très seul-e à l'université ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
52. J'ai beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes travaux. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
53. Je sens que j'ai un bon contrôle sur ma vie à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
54. Je suis satisfait-e de mon programme de cours pour cette session. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
55. Je me sens en bonne santé ces temps-ci. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
56. Je ne suis pas à l'aise à l'université parce que je me sens différent-e des autres étudiants. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
57. Tout compte fait, je préférerais être à la maison plutôt qu'ici (ne pas répondre à cette question si vous n'avez pas quitté votre famille - parents ou conjoint-e - pour venir étudier à l'université). 1 2 3 4 5 6 7 8 9
58. La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
59. Ces temps-ci, je réfléchis beaucoup à la possibilité de changer d'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
60. Ces temps-ci, je réfléchis beaucoup à la possibilité d'abandonner définitivement mes études universitaires. 1 2 3 4 5 6 7 8 9

61. Il m'arrive de réfléchir sérieusement à la possibilité d'arrêter mes études universitaires et de les reprendre plus tard. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
62. Je suis très satisfait-e de mes enseignant-es actuel-le-s. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
63. J'ai de bon-ne-s ami-e-s ou des connaissances à l'université avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
64. J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec le stress de la vie à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
65. Je suis plutôt satisfait-e de ma vie sociale à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
66. Je suis plutôt satisfait-e de ma situation scolaire à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
67. Je suis confiant-e de pouvoir relever de façon satisfaisante les futurs défis ici à l'université. 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Student Adaptation to College Questionnaire

Copyright © 1989 by Western Psychological Services. Translated by Simon Larose and adapted by Lucile Pariat for specific research use by permission of the publisher, Western Psychological Services, 12031 Wilshire Boulevard, Los Angeles, California 90025-1251, U.S.A. All rights reserved. No additional reproduction may be made, whether in whole or in part, without the prior, written authorization of Western Psychological Services.

Student Adaptation to College Questionnaire

Copyright © 1989 Western Psychological Services. Traduit par Simon Larose, adapté pour l'université par Lucile Pariat et utilisé pour les besoins spécifiques d'une recherche avec la permission de l'éditeur, Western Psychological Services, 12031 Wilshire Boulevard, Los Angeles, California 90025-1251, U.S.A. Tous droits réservés. Aucune reproduction, entière ou partielle n'est permise sans l'autorisation écrite de l'éditeur, Western Psychological Services.

Appendice E

Questionnaire adressé aux étudiants

Informations générales

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Avant de répondre aux questionnaires, veuillez s'il vous plaît fournir les renseignements suivants.

IMPORTANT

- ☛ Les informations nominatives (nom, prénom, numéro de téléphone, code permanent) demeureront **TOTALEMENT CONFIDENTIELLES**.
- ☛ En participant à cette étude, vous acceptez que la chercheuse consulte votre dossier étudiant.

1. NOM : _____ No de téléphone : _____ CODE PERMANENT : _____
2. SEXE : <input type="checkbox"/> Masculin <input type="checkbox"/> Féminin
3. ÂGE : _____
4. PROGRAMME D'ÉTUDES : <input type="checkbox"/> Certificat <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Autre : _____ NUMÉRO DU PROGRAMME (voir listes pages 2-3-4) : _____
5. RÉGIME D'ÉTUDES : <input type="checkbox"/> Temps plein <input type="checkbox"/> Temps partiel Nombre de cours pour cette présente session : _____
6. SESSION D'ENTRÉE À L'UQTR, DANS CE PROGRAMME (ex : Aut. 2002) : _____
7. OCCUPEZ-VOUS UN EMPLOI ACTUELLEMENT ? <input type="checkbox"/> Oui (nombre d'heures en moyenne par semaine : _____) <input type="checkbox"/> Non
8. AVEZ-VOUS DES ENFANTS À CHARGE ? <input type="checkbox"/> Oui (combien ? _____) <input type="checkbox"/> Non
9. OÙ HABITEZ-VOUS DURANT VOS ÉTUDES ? <input type="checkbox"/> En résidence universitaire <input type="checkbox"/> En appartement Autre : _____
10. AVEC QUI HABITEZ-VOUS DURANT VOS ÉTUDES ? <input type="checkbox"/> Avec mon chum/ma blonde/mon mari/mon épouse <input type="checkbox"/> Avec mes parents ou des membres de ma famille <input type="checkbox"/> Avec des colocataires <input type="checkbox"/> J'habite seul
11. LIEU DE RÉSIDENCE PERMANENTE : <input type="checkbox"/> Trois-Rivières <input type="checkbox"/> Autre ville du Québec : _____ <input type="checkbox"/> Autre province du Canada : _____ <input type="checkbox"/> Autre pays : _____

Baccalauréats et doctorat de premier cycle

7173	B. en enseignement des arts (arts plastiques, art dramatique)
7985	B. en enseignement secondaire : profil sciences sociales
7986	B. en enseignement secondaire: profil français et sciences sociales
7988	B. en enseignement secondaire: profil sciences pures
7987	B. enseignement secondaire: profil math. et inform. ou sc. Sociales
7989	B. enseignement secondaire: profil mathématiques et sciences pures
7990	Bac d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire
7264	Baccalauréat en administration des affaires
7772	Baccalauréat en arts plastiques
7708	Baccalauréat en biochimie
7705	Baccalauréat en biologie
7808	Baccalauréat en biologie médicale
7709	Baccalauréat en biophysique
7726	Baccalauréat en chimie
8008	Baccalauréat en communication sociale
7930	Baccalauréat en économie de gestion
7138	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
7090	Baccalauréat en enseignement des langues secondes
7066	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire
7889	Baccalauréat en études françaises (études littéraires)
7892	Baccalauréat en études françaises (langue et communication)
7893	Baccalauréat en études françaises (langue et études littéraires)
7946	Baccalauréat en génie chimique
7944	Baccalauréat en génie électrique
7144	Baccalauréat en génie électrique (concentration génie informatique)
7945	Baccalauréat en génie industriel
7947	Baccalauréat en génie mécanique
7756	Baccalauréat en géographie
7758	Baccalauréat en histoire
7833	Baccalauréat en informatique
7699	Baccalauréat en loisir, culture et tourisme
7721	Baccalauréat en mathématiques
7796	Baccalauréat en philosophie
7724	Baccalauréat en physique
7055	Baccalauréat en pratique sage-femme
7815	Baccalauréat en psychoéducation
7802	Baccalauréat en psychologie
7767	Baccalauréat en recherche opérationnelle
7766	Baccalauréat en sciences comptables
6166	Baccalauréat en sciences comptables (intensif)
6766	Baccalauréat en sciences comptables (version DEC-BAC)
7737	Baccalauréat en sciences de l'activité physique
6855	Baccalauréat en sciences infirmières (formation initiale)
7929	Baccalauréat en sciences infirmières (formation initiale)
7855	Baccalauréat en sciences infirmières (perfectionnement)
7063	Baccalauréat en théologie
2501	Baccalauréat ès sciences avec majeure en activité physique
7025	Doctorat en chiropratique
6987	Double B. en mathématiques et enseignement sec. (sciences sociales)
6989	Double B. en mathématiques et enseignement sec.(chimie ou biologie)
6990	Double B. en mathématiques et enseignement second. (informatique)
6991	Double B. en mathématiques et enseignement secondaire (physique)
6925	Double baccalauréat en physique et en informatique

Certificats

4473	C. de perfect. en ens. secondaire (religion et morale catholiques)
4465	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (biologie)
4466	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (chimie)
4474	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (français)
4469	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (géographie)
4470	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (histoire)
4471	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (informatique)
4464	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (mathématiques)
4472	C. de perfectionnement en enseignement secondaire (physique)
4078	Cert. program. d'applications pour l'internet et le comm. électron.
4122	Certificat en administration
4376	Certificat en anglais fonctionnel
4363	Certificat en animation des groupes restreints
4261	Certificat en application pédagogique de l'ordinateur
4172	Certificat en arts plastiques
4196	Certificat en biologie médicale
4611	Certificat en biologie moléculaire
4478	Certificat en communication écrite
4227	Certificat en comptabilité générale
4799	Certificat en direction des organisations policières
4112	Certificat en enfance inadaptée
4058	Certificat en enseignement professionnel
4237	Certificat en français pour non-francophones
4193	Certificat en gérontologie
4599	Certificat en gestion des organisations policières
4283	Certificat en gestion des ressources humaines
4699	Certificat en gestion d'un bureau d'enquêtes
4420	Certificat en histoire de la culture matérielle
4202	Certificat en informatique
4389	Certificat en interprétation visuelle (interprétation orale)
4012	Certificat en intervention psychosociale
4309	Certificat en littérature de jeunesse
4206	Certificat en marketing
6731	Certificat en planification financière
4731	Certificat en planification financière (Mouvement Desjardins)
4350	Certificat en psychologie
4253	Certificat en santé et sécurité au travail
4311	Certificat en santé mentale
4138	Certificat en sciences comptables
4234	Certificat en sciences de l'environnement
4549	Certificat en sciences religieuses
4229	Certificat en soins infirmiers cliniques
4411	Certificat en soins infirmiers de santé publique
4110	Certificat en soins infirmiers périopératoires
0223	Initiation à la pratique d'une responsabilité pastorale en paroisse

Programmes courts

0323	P. C. pour l'éducation spirituelle et religieuse des 6-12 ans
0165	P.C. en biologie moléculaire, microbiologie et immunologie
9981	P.C. perfectionnement du français parlé et écrit pour francophones
9983	P.C.d'apprentissage du français parlé et écrit pour non-francophone
0384	Progr. court d'apprent. du français pour étud. non francophones
0383	Progr. court d'apprent. du français pour étud. non francophones II
9984	Programme court d'apprentissage du français pour non-francophone
0422	Programme court de premier cycle Communication in English
0478	Programme court de premier cycle en communication écrite
0599	Programme court de premier cycle en enquête
0509	Programme court de premier cycle en littérature pour la jeunesse
0487	Programme court de premier cycle Written English
0026	Programme court en application pédagogique de l'ordinateur
0213	Programme court en droit des affaires
0214	Programme court en droit du travail
0170	Programme court en entrepreneuriat
0125	Programme court en études allemandes
0126	Programme court en études hispaniques
0089	Programme court en français langue seconde pour aînés
0090	Programme court en français langue seconde pour enseignants
0294	Programme court en gestion d'un bureau d'enquêtes
0499	Programme court en gestion policière
0098	Programme court en littérature enfantine
0188	Programme court en pâtes et papiers
9975	Programme court en périnatalité
0455	Programme court en pratique infirmière en milieu isolé
0416	Programme court en pratique infirmière en salle d'opération
0110	Programme court en rééducation du handicap auditif
0139	Programme court en relation d'aide
0163	Programme court en sexologie
0187	Programme court en soins infirmiers aux personnes âgées
0428	Programme court en soins infirmiers cardiovasculaires
0151	Programme court en soins infirmiers critiques (urgence)
0172	Programme court en suivi systématique de clientèles
0164	Programme court en toxicomanie
0447	Programme court en traitements de finition avancés