



HAL
open science

Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs ?

Julien Berthaud

► To cite this version:

Julien Berthaud. Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs ?. *Revue française de pédagogie*, 2017, 200, pp.99-117. hal-02082166

HAL Id: hal-02082166

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-02082166v1>

Submitted on 14 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs ?

Julien Berthaud

Université de Bourgogne Franche-Comté, IREDU (EA 7318)

julien.berthaud@u-bourgogne.fr

Article paru dans la Revue Française de Pédagogie, 200, juillet-août-septembre 2017, 99-117

Résumé

En France, les recherches portant sur les déterminants de la réussite universitaire ont assez peu exploré les effets de l'intégration sociale, contrairement aux travaux nord-américains qui ont mis en exergue son influence positive sur la persévérance des étudiants. Cet article propose ainsi une (re)définition de ce concept appliqué à la population étudiante universitaire et en interroge les effets sur la réussite et les performances des étudiants. Les analyses montrent que l'implication dans les interactions sociales avec les pairs et la qualité perçue de l'intégration sociale à l'université favorisent l'investissement dans les études et peuvent conduire certains étudiants à réussir davantage.

Mots-clés (TESE) : intégration sociale, université, études supérieures de premier cycle, résultats de l'éducation

Summary

In France, research about the factors of university student achievement has rarely explored the effects of social integration, in contrast to North American works which has highlighted its positive influence on student persistence. This article proposes a (new) definition of this concept applied to the university student population and evaluate their effects on student achievement and performances. Statistical analyzes show that involvement in social interactions with peers and the perceived quality of social integration at university promotes academic commitment and can lead some students to achieve more often.

Key-words (TESE) : social integration, university, Bachelor degree studies, results of education

Introduction

Dès les années 1970 et 1980, en plein contexte de démocratisation du système éducatif, la problématique de l'échec universitaire émerge en même temps qu'affluent les premiers travaux portant sur les déterminants de la réussite étudiante (Fave-Bonnet et Clerc, 2001), notamment en première année, là où l'échec se révèle être le plus important, l'hétérogénéité des « nouveaux étudiants » se heurtant aux exigences du milieu universitaire (Beaud, 2008). Ce champ de recherche n'a eu de cesse de s'étendre au fil des politiques mises en place visant, sans nécessairement y parvenir, à ouvrir toujours davantage l'accès à l'enseignement supérieur tout en cherchant à promouvoir la réussite du plus grand nombre. Quelques décennies plus tard, les chercheurs ont ainsi pu mettre en évidence les déterminants « classiques » de la réussite étudiante, tout en impulsant de manière récurrente le renouvellement de ce champ d'étude en visant à développer ou à identifier de nouveaux facteurs (Duguet, Le Mener et Morlaix, 2016). Ainsi, si l'influence des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants sur leur réussite a longtemps prévalu dans les travaux, la recherche s'est par la suite étendue aux facteurs contextuels renvoyant aux conditions de vie et d'études et au contexte institutionnel, puis aux facteurs personnels tels que la motivation ou les capacités cognitives. Bien que la compréhension des inégalités de réussite s'en soit trouvée améliorée, une part des différences de réussite demeure inexplicée. Par ailleurs, rien ne semble être en mesure de détrôner la carrière scolaire de l'étudiant qui constitue le premier facteur explicatif de la réussite universitaire dans les recherches raisonnant « toutes choses égales par ailleurs ». Face à ces résultats maintes fois validés et éprouvés (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Morlaix et Suchaut, 2012), la recherche sur les déterminants de la réussite à l'université appelle de nouvelles pistes. Parmi elles peuvent être considérées certaines variables peu abordées dans le contexte français comme celles renvoyant aux facteurs interpersonnels, qui s'ajoutent aux facteurs individuels et contextuels (Sauvé *et al.*, 2006), et dont se sont largement saisis les travaux menés outre-Atlantique.

En effet, les recherches nord-américaines portant sur les parcours étudiants se sont quant à elles focalisées sur les facteurs de la persévérance dans les études avec, dès les années 1970-1980, un intérêt tout particulier pour les processus relationnels, en plein essor des mouvements socioconstructiviste et interactionniste. Sous l'impulsion de Tinto (1975) notamment, une longue tradition de recherche s'est alors construite autour de l'intégration sociale et de son poids dans la rétention des étudiants à l'université, faisant des émules chez les chercheurs aux Etats-Unis (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999), au Canada (Sauvé *et al.*, 2006), comme en Belgique (Schmitz *et al.*, 2010). Ces modèles de l'intégration se révèlent particulièrement efficaces pour expliquer la persévérance ou l'intention de persévérer des étudiants, mais les analyses faisant le lien avec la réussite académique en tant que telle¹ se font plus rares (Neuville *et al.*, 2013), qui plus est en France. Les chercheurs considèrent pourtant que le métier d'étudiant implique une forme d'affiliation au milieu universitaire renvoyant pour partie au groupe de pairs (Coulon, 1997 ; Alava, 1999). De même, avec l'attention grandissante portée aux conditions d'études et au bien-être des étudiants, notamment sous l'égide des enquêtes menées depuis 1994 par l'Observatoire de la

¹ Par réussite académique nous entendons ici le fait de valider les examens et l'année universitaire.

vie étudiante, les difficultés émanant de la transition lycée-université ou de l'isolement dont souffre un quart des étudiants (Belgith *et al.*, 2017), notamment les primo-arrivants (Haas *et al.*, 2012), ont pu également mettre en exergue l'influence des relations et des interactions sociales entre étudiants sur les expériences et les parcours à l'université. De telles considérations ont d'ailleurs pu conduire les universités à adopter des mesures spécifiques telles que la mise en place du tutorat ou encore des semaines d'accueil lors des rentrées universitaires (Michaut, 2003 ; Perret, 2015). Pour autant, les facteurs relationnels et interpersonnels demeurent insuffisamment mobilisés dans les travaux empiriques français portant sur les déterminants de la réussite académique.

C'est en ce sens que cet article propose d'interroger les processus interactionnels dans le contexte universitaire français au travers de l'intégration sociale étudiante et de ses effets et relations au sein des parcours de réussite en Licence. Après avoir défini le concept d'intégration sociale et questionné sa place parmi les déterminants de la réussite étudiante, nous présenterons la démarche empirique adoptée pour ce travail avant de décrire les données collectées et d'exposer les principaux résultats.

L'intégration sociale à l'université et ses différentes dimensions

L'utilisation du concept d'intégration sociale dans un contexte universitaire remonte principalement aux années 1970 avec les travaux de Tinto (1975 ; 1993), initiateur et porteur de modèles intégratifs visant à expliquer la persévérance dans les études universitaires en fonction de l'intégration des étudiants, modèles qui ont été largement investigués, repris et complétés par la suite. Le modèle initial de Tinto (1975) et ses nombreuses descendances reposent sur une conception de l'intégration sociale se focalisant sur la perception subjective des étudiants, à savoir la satisfaction vis-à-vis du réseau social, des relations sociales et des interactions ou des opportunités offertes en termes d'interactions. Cette satisfaction est évaluée sous l'angle du bien-être social, du développement personnel, de la perception d'un support ou encore du sentiment d'intégration (Berger et Milem, 1999 ; Mannan, 2001 ; Schmitz et Frenay, 2013). En marge ou en place de la perception, d'autres auteurs ont développé des mesures de l'intégration sociale sous l'angle de l'implication dans les relations et les interactions sociales, en évaluant la nature et la fréquence de ces interactions, mais aussi l'étendue du réseau, le temps consacré à la participation à des activités voire le nombre de relations amicales créées (Terenzini et Pascarella, 1977 ; Chapman et Pascarella, 1983).

L'intégration sociale des étudiants comporte donc à la fois des aspects qualitatifs et des aspects quantitatifs, certains accordant plus de crédit aux premiers qu'aux seconds (Mamiseishvili, 2012), mais la focalisation sur les uns ou sur les autres est généralement pointée comme une limite (Schmitz *et al.*, 2010). S'il convient de dissocier les mesures ayant trait à la perception de celles ayant trait aux comportements, puisqu'il s'agit là de deux types d'informations distinctes (Astin, 1996), il convient également de considérer que ce sont les parties d'un seul et même processus. En effet, les comportements adoptés renseignent les mécanismes par lesquels la socialisation s'opère (Dubet et Martucelli, 1996), mais le processus n'est finalisé que si l'individu se sent intégré, aussi la perception et la satisfaction ne peuvent être ignorées (Rocher, 1968). Il paraît donc pertinent d'envisager une mesure de

l'intégration sociale qui combine implication et perception. L'implication peut être appréhendée par les caractéristiques du réseau ainsi que par les comportements adoptés (les interactions sociales, leur diversité et leur fréquence). La perception quant à elle est appréhendée par la qualité et la valeur perçues du réseau. Finalement, il s'agit d'appliquer à l'intégration sociale la conception tridimensionnelle du soutien social opérée par Ruiller (2007) et inspirée de Barrera (1981), qui définit le concept comme étant la somme des dimensions structurale, fonctionnelle et subjective (voir tableau 1).

De la sorte, nous définissons un concept, l'intégration sociale étudiante, plus large que ceux mobilisés dans les travaux précités, puisque combinant les aspects quantitatifs et qualitatifs. Il se distingue également d'autres notions comme celle de socialisation qui désigne le processus visant l'intégration mais sans en définir les mécanismes (Duclos, 2011), ou encore celle d'affiliation qui renvoie à l'adhésion culturelle et la reconnaissance de l'appartenance à un groupe mais sans préciser les comportements par lesquels elle se réalise (Ogien, 1986), autrement dit les interactions sociales. Il se rapproche en revanche du concept d'ajustement social qui se définit comme « l'engagement social dans les activités sociales, le succès dans les relations interpersonnelles et la satisfaction avec l'environnement social » (Hurtado, Carter et Spuler, 1996 ; p. 141).

La dimension structurale renvoie aux ressources sociales disponibles qu'il convient de prendre en compte (Vaux *et al.*, 1986). Cela revient à s'interroger quant au nombre d'étudiants qui composent le réseau, aux caractéristiques sociodémographiques de ces étudiants (genre, âge, niveau d'études) et à leur provenance. Ces différents indicateurs permettent ainsi de renseigner la nature du réseau social constitué.

Concernant la dimension fonctionnelle, il convient de considérer que la socialisation des étudiants passe autant par des activités internes à l'université que par des activités externes (Erlich, 1998). Il s'agit dès lors de distinguer à l'intérieur de ces comportements intra-groupe les interactions internes, qui renvoient aux relations de travail entre étudiants et qui peuvent représenter une aide pour les études (Neuville *et al.*, 2013), des interactions externes renvoyant aux activités extracurriculaires, sans rapport direct avec les études et pouvant remplir le rôle de développement personnel et social mis en avant dans plusieurs travaux (Pascarella et Terenzini, 1979 ; Berger et Milem, 1999).

Concernant enfin la dimension subjective, il apparaît tout d'abord pertinent de prendre en compte le soutien social apporté par le réseau afin d'évaluer si les relations sociales peuvent être identifiées comme ayant une valeur pour l'individu. Cette méthodologie est similaire à celle utilisée par Senécal, Vallerand et Vallières (1992) dans leur échelle de la qualité des relations interpersonnelles, qui vise à évaluer si les relations participent au bien-être de l'individu. Conformément aux différentes méthodologies employées, la qualité perçue du réseau par l'étudiant doit également être évaluée par la valeur que l'étudiant lui accorde, à savoir l'existence de liens amicaux (Berger et Milem, 1999), la perception d'une aide pour les études (Mannan, 2001), le développement personnel et social (Pascarella et Terenzini, 1979), ainsi que le sentiment d'être intégré à la population étudiante (Larose *et al.*, 1996). Ce dernier exprime le fait de se sentir à sa place et de faire partie intégrante d'un groupe (Guilbert, 2005) et atteste un niveau de satisfaction indissociable du concept d'intégration sociale.

Tableau 1. Dimensions et indicateurs de l'intégration sociale étudiante

Implication			Perception	
Caractéristiques du réseau étudiant	Comportements intra-réseau :		Qualité du réseau :	
	Interactions internes	Interactions externes	Soutien apporté	Valeur du réseau
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Genre • Age • Niveau d'études • Provenance • Disponibilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des études • Réviser des cours • Faire des exercices • Echanger des cours • Faire des recherches complémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités sportives et ludiques • Sorties culturelles • Soirées entre étudiants • Autres sorties (restaurant, bar, shopping, etc.) • Activités associatives et bénévoles 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien matériel • Soutien actif • Soutien socio-affectif • Soutien rétroactif 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'intégration • Liens amicaux • Développement social / personnel • Entraide étudiante
Dimension structurale	Dimension fonctionnelle		Dimension subjective	

L'intégration sociale parmi les déterminants de la réussite étudiante

Avant les années 1980, les aspects interactionnels et relationnels étaient relativement absents et méconnus des recherches sur les étudiants et l'université, constituant même pour certains une sorte de « boîte noire » (Coulon et Paivandi, 2008). Les travaux de Tinto (1975 ; 1993) et les nombreuses exploitations de son modèle ont par la suite largement contribué à démontrer que des facteurs interpersonnels tels que le sentiment d'intégration sociale des étudiants, la qualité du groupe de pair et les relations avec les pairs influent significativement sur le déroulement des études, notamment en termes de persévérance.

Dans nombre de ces travaux, c'est principalement la dimension subjective de l'intégration sociale qui est abordée, autrement dit la qualité perçue du réseau social disponible et la satisfaction qui émane de la socialisation. Il apparaît en effet que pour les étudiants, le soutien apporté par les pairs est crucial pour leur parcours académique (Mamiseishvilli, 2012) et le sentiment d'être intégré permet de réduire le stress lié à la séparation familiale (Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld, 2005) ; les décrocheurs se caractérisant ainsi par des difficultés à se créer un réseau social, présentant un faible sentiment d'appartenance et se sentant exclus du monde universitaire (Beaupère et Grunfeld, 2012). Cette satisfaction vis-à-vis de l'intégration sociale favoriserait par ailleurs l'engagement institutionnel des étudiants et influencerait favorablement les efforts fournis par ces derniers dans leur apprentissage (Schmitz et Frenay, 2013). Certains travaux (Boyer et Sedlacek, 1987) montrent en effet que la disponibilité d'un réseau de soutien fort est une variable expliquant de manière significative la persévérance dans les études, et qui est positivement et significativement liée à de meilleures notes. Pour les étudiants, le fait de pouvoir se tourner vers d'autres personnes en cas de difficultés est une des conditions essentielles à l'ajustement académique, autrement dit au fait de s'adapter aux

demandes et exigences du monde universitaire. D'autres travaux ont pu démontrer l'impact positif de la perception par les étudiants de l'existence d'un soutien de la part des pairs sur leur réussite (Neuville, Frenay et Schmitz, 2013), ceux qui réussissent estimant avoir été mieux intégrés que ceux qui ont échoué, mais aussi sur leur bien-être, participant cette fois-ci de l'ajustement émotionnel (Schmitz et Frenay, 2013).

Au-delà de la perception subjective, c'est également la dimension fonctionnelle de l'intégration, à savoir l'implication dans les interactions sociales, qui exerce une influence positive sur les parcours des étudiants à l'université. Les travaux de Bean (1983) révèlent ainsi l'impact positif des interactions et de l'investissement dans la vie sociale du campus sur le processus de persévérance dans les études. Pour Astin (1996), les interactions avec les autres étudiants représentent le plus fort investissement positif influant sur les résultats universitaires, alors que l'absence d'implication dans la vie du campus est un facteur influant négativement. Les échanges entre pairs constituent en effet des moyens de substitution au soutien apporté par l'enseignant, ils représentent des recours lorsque l'échange avec ce dernier n'est pas possible. De plus, la discussion avec les autres étudiants permet une « mise en perspective » jugée utile par les étudiants (Boyer, 2000 ; p. 43). La (re)mobilisation des étudiants dans leurs études passe ainsi par les relations sociales et les interactions qui ouvrent la voie aux relations d'entraide voire à l'échange de savoirs (Coulon et Paivandi, 2008). Notons toutefois que des résultats inverses sont parfois relevés. Mamiseishvili (2012) montre par exemple que l'intégration sociale des étudiants étrangers peut influencer négativement sur leur persévérance et leur réussite. Le temps investi dans les activités sociales n'étant pas investi dans le travail purement académique, les étudiants qui sont davantage engagés dans la vie sociale placent moins souvent leurs études en priorité.

La littérature conduit ainsi à formuler l'hypothèse selon laquelle l'intégration sociale étudiante, du moins ses dimensions fonctionnelle et subjective, est un facteur influent qui plus est lié à d'autres indicateurs également reconnus comme déterminants. Le recours aux modèles intégratifs dont se sont saisis plusieurs auteurs révèle en effet qu'elle agit de manière indirecte sur la persévérance et la réussite puisqu'elle favorise l'engagement institutionnel des étudiants (Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999), et qu'elle permet l'ajustement émotionnel (Schmitz et Frenay, 2013) et l'ajustement académique (Pascarella, 1985 ; Neuville *et al.*, 2013). Cependant, ces travaux visent, pour la plupart, à expliquer une intention de persévérer et rarement une persévérance effective. Encore moins souvent, ils ont cherché à évaluer le poids de l'intégration sociale dans l'explication de la réussite effective ou des performances des étudiants, ce qui représente aux yeux de Neuville *et al.* (2013) une perspective de recherche cruciale. Par ailleurs, ils ne reposent que sur l'une ou l'autre des dimensions de l'intégration sociale étudiante. Enfin, ils ne contrôlent pas toujours les effets de l'intégration sociale en intégrant d'autres variables influentes sur la réussite, notamment celles relevant du contexte de formation ou des conditions de vie (Pinto, 2010 ; Michaut, 2012).

Démarche empirique

L'objectif de cet article est d'analyser les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite en 1^{er} cycle universitaire, en tenant compte du caractère multidimensionnel de

l'intégration, en considérant les autres facteurs communément mobilisés pour expliquer la réussite et en visant à expliquer à la fois la réussite absolue (être admis aux examens) et la réussite relative (les performances) des étudiants.

Les données

Les données utilisées dans ce travail sont issues de deux sources. Une part provient des fichiers administratifs de l'université² et des fiches filières des formations :

- caractéristiques sociodémographiques (genre, âge, catégorie socioprofessionnelle) ;
- passé scolaire (type de baccalauréat, mention)
- caractéristiques universitaires (domaine disciplinaire, niveau, redoublement, site) ;
- résultats d'admission et notes finales à la 1^e session.

Les autres données ont quant à elles été collectées par le biais d'un questionnaire (en annexe), qui mobilise et / ou s'inspire d'outils de mesure existants :

- investissement académique (motif d'inscription, assiduité, pratiques d'études, temps de travail personnel) ;
- conditions de vie (hébergement, activité rémunérée) ;
- intégration sociale étudiante (Chapman et Pascarella, 1983 ; Schmitz et Frenay, 2013 ; Barrera, Sandler et Ramsey, 1981).

Le questionnaire a été administré, à partir d'une enquête en ligne adressée par *mailing* à un échantillon de 1365 étudiants inscrits en cycle Licence (1^{re}, 2^e et 3^e année) en 2014-2015 à l'Université de Bourgogne (taux de réponse de 15%).

La recherche étant de nature exploratoire, la représentativité de l'échantillon ne constituait pas un objectif de ce travail, d'autant que l'établissement de formation est un facteur expliquant des différences en matière d'intégration (Felouzis, 2001). De par la méthode de collecte choisie pour ce travail, à savoir une enquête en ligne reposant sur le volontariat, des biais peuvent apparaître dans la constitution de l'échantillon, ce qui représente l'une des limites de ce travail. Nous y reviendrons. Néanmoins, si notre échantillon surreprésente certains profils étudiants³, il est néanmoins représentatif en termes de filières d'études, l'ensemble des filières des trois années de Licence généralistes de l'Université de Bourgogne sont présentes et dans des proportions similaires à l'ensemble des inscrits de cette université.

Précisons que les différentes dimensions de l'intégration sociale ont donné lieu à plusieurs types de mesure, nous conduisant à réaliser différents types d'analyses. La dimension structurale renseigne les caractéristiques du réseau étudiant soit des indicateurs qualitatifs auxquels aucune pondération ne peut être imputée (voir questionnaire en annexe, questions 8

² Il s'agit des données APOGEE (Application pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Etudiants) collectées à chaque rentrée universitaire par les scolarités des différentes formations.

³ Notre échantillon surreprésente la population féminine (+8 %), les bacheliers généraux (+6 %), les bacheliers avec mention (+6 %), ainsi que les étudiants admis aux examens (+12 %). Il sous-représente les étudiants de 1^e année (-9 %).

à 14). A l'inverse, les dimensions fonctionnelle et subjective qui renseignent les interactions et la qualité perçue du réseau ont été mesurées à partir d'items associés à des échelles de congruence ou de fréquence, permettant la construction de quatre scores correspondant aux interactions internes (questions 15 et 16), aux interactions externes (question 18), au soutien apporté (question 22) et à la valeur du réseau (questions 17, 19, 20 et 21). Il faut noter sur ce point qu'aucune étude, à notre connaissance, n'a établi de lien entre les caractéristiques du réseau étudiant (la dimension structurale) et la réussite ou la persévérance dans les études. Rien n'indique en effet qu'un réseau très développé en nombre soit un facteur influent, ni même que ce réseau se doive d'être homogène ou hétérogène pour être efficace ou représenter un meilleur support pour l'étudiant. De fait, nous ne mobiliserons ces données qu'à titre descriptif et non dans le cadre d'analyses inférentielles, contrairement à celles se rapportant aux deux autres dimensions.

Description des données

Notre échantillon se compose pour ses deux tiers de femmes et pour la plupart d'étudiants de nationalité française (97 %). Selon la classification proposée par Merle (2013)⁴, les étudiants sont en majorité issus de la catégorie favorisée (28 %) et de la catégorie moyenne inférieure (28 %). Les détenteurs d'un baccalauréat général constituent une large majorité (86 %), un peu plus de la moitié des étudiants a obtenu une mention au bac et un faible quart a déjà redoublé avant l'université. Quatre étudiants sur dix sont inscrits en 1^{re} année de Licence, un peu plus de trois sur dix sont en 2^e année et le reste en 3^e année. Les trois quarts des étudiants se répartissent équitablement entre les domaines Droit-Economie-Gestion, Sciences et Sciences humaines et sociales, le dernier quart étant constitué des étudiants de Lettres-Langues-Langage (18 %) et de STAPS (8 %). Au regard de leurs conditions de vie, on relève une majorité d'étudiants décohabitants⁵ non salariés (56 %) et un peu plus de la moitié des étudiants perçoit une bourse. Notons enfin que la majorité des étudiants sont admis à l'issue des examens (63 %), un quart d'entre eux n'ont pas obtenu la moyenne et sont ajournés et un peu plus d'un étudiant sur dix est défaillant (12 %), autrement dit ne s'est pas présenté à tout ou partie des examens.

Concernant leur intégration sociale, les étudiants de notre échantillon sont massivement enclins à fréquenter des réseaux mixtes en termes de genre (près de 84 %) alors qu'une telle mixité au regard du niveau d'études ou de l'âge apparaît moins forte, ce qui tend à confirmer les travaux qui présentent les échanges inter-niveaux comme étant relativement plus rares (Montfort, 2003). De la même manière, nos données empiriques confirment que les réseaux étudiants se constituent en premier lieu au sein même de la formation suivie (Erlich, 1998), ce

⁴ La catégorie défavorisée réunit les ouvriers, les personnes au chômage et sans activité et les retraités ouvriers et employés ; la catégorie moyenne inférieure réunit les agriculteurs, les artisans, les commerçants, les employés ainsi que les retraités agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise ; la catégorie moyenne supérieure réunit les professions intermédiaires, les techniciens ainsi que les retraités cadres et professions intermédiaires ; la catégorie favorisée réunit quant à elle les cadres et professions intellectuelles supérieures, les chefs d'entreprise, les professions libérales ainsi que les professeurs et instituteurs.

⁵ Nous appelons cohabitants les étudiants qui résident au logement parental ou familial durant les cours, et décohabitants ceux qui résident en logement indépendant (colocation ou non), résidence universitaire ou foyer.

que déclarent près de 85 % des étudiants de notre échantillon. Le cas échéant, il apparaît que la rencontre ait eu lieu très majoritairement au sein des groupes de travaux dirigés constitués et / ou dans une moindre mesure du fait de s'installer côte-à-côte en cours. Quand ils ne sont pas issus de la formation suivie, les étudiants composant ces réseaux proviennent souvent de la scolarité antérieure (pour plus de 60% des répondants), ce qui confirme le maintien des réseaux antérieurs mis au jour par plusieurs auteurs (Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996 ; Boyer, 2000).

A partir des différents scores construits pour les interactions internes et externes, le soutien apporté et la valeur du réseau, on relève ensuite que chacune de ses sous-dimensions est évaluée différemment par les étudiants. Ainsi, les scores moyens (standardisés sur un total de 32⁶) vont de 5,9 pour les interactions externes à 9,8 pour le soutien apporté, 12,4 pour les interactions internes et 22,9 pour la valeur du réseau. Les scores plus élevés en interactions internes, comparativement aux interactions externes, révèlent ainsi la prégnance des aspects académiques au sein des interactions ayant cours entre étudiants. De même, il est intéressant de remarquer que, malgré les « faibles scores » se rapportant aux interactions et au soutien apporté, les étudiants sont néanmoins enclins à attribuer une valeur élevée à leur réseau. Ceci confirme, d'une part, la prégnance de la perception subjective au sein du concept d'intégration sociale et, d'autre part, l'intérêt de disposer simultanément d'indicateurs se rapportant à l'implication et à la perception.

Effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite en Licence

Nous avons ensuite mobilisé les techniques de la modélisation qui permettent de tenir sous contrôle un certain nombre de variables reconnues comme étant influentes sur la réussite universitaire et de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». Pour chacune des deux mesures de la réussite prises en compte dans cette étude, nous avons procédé en deux étapes : un premier modèle n'intègre que les variables relevant de l'intégration sociale étudiante afin de déterminer l'existence d'effets bruts, puis un second modèle ajoute les autres catégories de facteurs ce qui permet d'approcher les effets nets de l'intégration sociale.

⁶ Plus les répondants choisissent les modalités supérieures des échelles de congruence et de fréquence (voir questionnaire en annexe), plus les scores sont élevés.

La modélisation

Dans le cadre d'une modélisation, on cherche à démontrer l'influence d'une ou plusieurs variables indépendantes X (explicatives) sur une variable dépendante Y (à expliquer). Un modèle de régression permet d'estimer le pouvoir explicatif d'une ou plusieurs variables sur une autre. On impose donc un sens à la relation puisqu'on détermine que telle variable est à expliquer. Celui-ci découle directement des hypothèses de recherche ou s'impose de manière logique par des événements qui se suivent chronologiquement. Lorsque la variable à expliquer est de nature quantitative continue, on parle de régression linéaire. On interprète alors l'effet des variables indépendantes à partir du coefficient qui leur est associé et qui représente l'augmentation en unité de Y pour la modalité active ou une unité supplémentaire de X. Lorsqu'elle est de nature qualitative, on parle de régression logistique. On interprète ici les chances pour la modalité active de X que l'événement Y se produise.

Concernant tout d'abord le résultat final d'admission (voir tableau 2), le modèle 1 révèle l'avantage conféré aux étudiants présentant les scores d'interactions internes et de valeur du réseau les plus élevés, qui voient leur probabilité d'échouer diminuer de manière significative. Des effets similaires sont relevés sur la diminution du risque d'être défaillant (plutôt qu'admis) à l'issue des examens. Autrement dit, plus nombreuses sont les interactions studieuses avec les autres étudiants et plus élevée est la qualité perçue du réseau étudiant, plus grandes sont les chances de valider l'année universitaire. *A contrario*, un score plus élevé en soutien apporté semble augmenter la probabilité de ne pas se présenter à l'ensemble des examens.

Mais en observant les résultats du modèle 2 qui intègre d'autres facteurs influents de la réussite, notamment le passé scolaire et les caractéristiques universitaires, on s'aperçoit qu'une partie des effets associés à l'intégration sociale étudiante disparaissent sous le poids d'indicateurs bien plus performants⁷. Ainsi, aucun score d'intégration sociale n'apparaît influent « toutes choses égales par ailleurs » sur la probabilité d'être ajourné alors que le risque est amplement diminué ($p < 0,01$) pour les étudiants issus des classes moyennes supérieures, les détenteurs d'un baccalauréat général, les détenteurs d'une mention, les étudiants de 2^e et 3^e années et ceux qui déclarent l'investissement⁸ académique le plus élevé. Le risque augmente en revanche pour les étudiants en retard scolaire ainsi que pour ceux inscrits dans les domaines Droit économie gestion et STAPS, comparativement aux étudiants de sciences humaines et sociales.

Des résultats plus contrastés transparaissent quant à la probabilité d'être défaillant bien que la plupart des variables exercent un effet similaire, exception faite du milieu social, du type d'établissement, du genre et de la bourse. De même, l'effet négatif du score de valeur du réseau et l'effet positif du score de soutien apporté se confirment « toutes choses égales par

⁷ L'absence de colinéarité a été vérifiée pour l'ensemble des modélisations à partir du VIF (*Variance Inflation Factor*).

⁸ L'investissement académique renvoie ici à un score agrégeant l'assiduité, les pratiques d'études et le temps de travail personnel (voir questions en annexe)

ailleurs ». Ainsi, sous contrôle des autres catégories de facteurs, l'intégration sociale étudiante exerce un effet nul sur le risque d'échouer aux examens et un effet variable, dans sa dimension subjective, sur la persévérance. Si le fait de se sentir intégré et d'attribuer de la valeur à son réseau social étudiant conduit à moins souvent abandonner aux examens, ce qui confirme bon nombre des travaux évoqués plus haut (Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013), recevoir un fort soutien de la part des autres étudiants conduit plutôt à l'effet inverse, contrairement à ce qui pouvait être attendu.

Si l'on se penche à présent sur les résultats des modélisations linéaires réalisées sur la note finale obtenue en fin d'année (voir tableau 3), on relève dans le modèle 1 que l'ensemble des scores d'intégration sont influents de manière brute sur les performances des étudiants. Les scores d'interactions internes et de valeur du réseau influent de manière positive sur la note finale octroyant un avantage plus faible (+0,03pt) et moins significatif ($p < 0,1$) pour le premier que pour le second (+0,06pt ; $p < 0,01$). Les scores d'interactions externes et de soutien apporté exercent quant à eux une influence négative, plus forte (-0,06pt) mais moins significative ($p < 0,05$) pour le premier que pour le second (-0,05pt ; $p < 0,01$). Mais ici encore, la prise en compte des autres catégories de facteurs annule une large part de ces effets, comme le montre le modèle 2. Si le score de soutien apporté conserve son effet négatif et significatif sur les notes, les trois autres scores n'exercent aucune influence « toutes choses égales par ailleurs ». Le gain de variance expliquée entre les deux modèles (+33 %) est à attribuer au passé scolaire (à l'avantage des bacheliers généraux, avec mention et à l'heure scolaire), au domaine disciplinaire (ici également en défaveur des filières de droit économie gestion), au niveau d'études (en faveur des 2^e et 3^e années) ainsi qu'à l'investissement académique (dont l'effet est positif).

Tableau 2. Modélisation logistique multinomiale du résultat d'admission en fin d'année

Résultat d'admission final (référence : Admis)		Modèle 1				Modèle 2			
		Ajourné		Défaillant		Ajourné		Défaillant	
		Coeff.	Odds	Coeff.	Odds	Coeff.	Odds	Coeff.	Odds
Intégration sociale étudiante	Interactions internes	-0,030 **	0,970	-0,047 ***	0,954	ns	-	ns	-
	Interactions externes	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-
	Soutien apporté	ns	-	0,042 **	1,043	ns	-	0,043 **	1,044
	Valeur du réseau	-0,045 ***	0,956	-0,095 ***	0,909	ns	-	-0,088 ***	0,915
Caractéristiques sociodémographiques	Femme					Réf.		Réf.	
	Homme					ns	-	0,368 *	1,445
	CSP défavorisée					Réf.		Réf.	
	CSP moyenne inférieure					ns	-	ns	-
	CSP moyenne supérieure					-0,656 ***	0,519	ns	-
	CSP favorisée					ns	-	ns	-
Passé scolaire	Autres bacs					Réf.		Réf.	
	Bac général					-0,662 ***	0,516	-0,734 ***	0,480
	Pas de mention					Réf.		Réf.	
	Mention au bac					-1,475 ***	0,229	-1,012 ***	0,363
	A l'heure					Réf.		Réf.	
Retard scolaire					0,645 ***	1,906	0,555 **	1,742	
Caractéristiques universitaires	Sciences humaines et sociales					Réf.		Réf.	
	Droit Economie Gestion					1,490 ***	4,437	1,465 ***	4,327
	Lettres Langues Langage					ns	-	1,472 ***	4,357
	STAPS					0,683 **	1,981	ns	-
	Sciences					ns	-	0,724 **	2,063
	L1					Réf.		Réf.	
	L2					-0,884 ***	0,413	-1,202 ***	0,301
	L3					-1,344 ***	0,261	-1,509 ***	0,221
	Non redoublant					Réf.		Réf.	
	Redoublant					ns	-	ns	-
Campus					Réf.		Réf.		
Antenne universitaire					-0,644 *	0,525	ns	-	
Engagement académique	Orientation choisie					Réf.		Réf.	
	Orientation par défaut					ns	-	0,583 ***	1,791
	Pas de buts sociaux					Réf.		Réf.	
	Buts sociaux					ns	-	ns	-
Investissement académique					-0,031 ***	0,970	-0,033 ***	0,968	
Conditions de vie	Non boursier					Réf.		Réf.	
	Boursier					ns	-	-0,643 ***	0,526
	Cohabitant non salarié					Réf.		Réf.	
	Cohabitant salarié					ns	-	ns	-
	Décohabitant non salarié					ns	-	ns	-
	Décohabitant salarié					ns	-	ns	-
Décohabitant salarié contraint					ns	-	0,700 *	2,014	
Constante		0,129 ns		0,516 ns		1,181 **		1,253 *	
R ² de Nagelkerke		4,5 %				35,1 %			

Lecture : Ici sont estimées, d'une part, la probabilité d'être ajourné plutôt qu'admis et, d'autre part, celle d'être défaillant plutôt qu'admis. On interprète les chances pour la modalité active d'une variable indépendante que tel événement se produise, comparativement à la modalité de référence, toutes autres variables étant égales par ailleurs. Par exemple, dans le Modèle 2, les détenteurs d'un bac général ont une probabilité 0,734 fois moins élevée d'être défaillants plutôt qu'admis comparativement aux autres bacheliers. Les coefficients s'interprètent selon les seuils de significativité standards (* : 10 % ; ** : 5 % ; *** : 1 %). La qualité d'ajustement des données s'apprécie à partir du R² de Nagelkerke qui correspond au pourcentage de variance expliquée.

Tableau 3. Modélisation linéaire multiple de la note en fin d'année

Note finale 1 ^{ère} session		Modèle 3	Modèle 4
Intégration sociale étudiante	Interactions internes	0,031 *	ns
	Interactions externes	-0,065 **	ns
	Soutien apporté	-0,048 ***	-0,050 ***
	Valeur du réseau	0,061 ***	ns
Caractéristiques sociodémographiques	Femme		Réf.
	Homme		ns
	CSP défavorisée		Réf.
	CSP moyenne inférieure		ns
	CSP moyenne supérieure		0,370 *
Passé scolaire	CSP favorisée		ns
	Autres bacs		Réf.
	Bac général		1,026 ***
	Pas de mention		Réf.
	Mention au bac		1,696 ***
Caractéristiques universitaires	A l'heure		Réf.
	Retard scolaire		-0,621 ***
	Sciences humaines et sociales		Réf.
	Droit Economie Gestion		-1,622 ***
	Lettres Langues Langage		0,445 *
	STAPS		ns
	Sciences		ns
	L1		Réf.
	L2		0,895 ***
	L3		1,045 ***
Engagement académique	Non redoublant		Réf.
	Redoublant		ns
	Campus		Réf.
	Antenne universitaire		ns
	Orientation choisie		Réf.
Conditions de vie	Orientation par défaut		ns
	Pas de buts sociaux		Réf.
	Buts sociaux		ns
	Investissement académique		0,040 ***
Conditions de vie	Non boursier		Réf.
	Boursier		ns
	Cohabitant non salarié		Réf.
	Cohabitant salarié		ns
	Décohabitant non salarié		ns
	Décohabitant salarié		ns
	Décohabitant salarié contraint		ns
Constante		9,880 ***	8,539 ***
R ² ajusté		2,3 %	35,7 %

Lecture : On interprète l'effet des variables indépendantes à partir du coefficient qui leur est associé et qui représente l'augmentation en unité de Y (ici la note) pour la modalité active ou une unité supplémentaire de X, toutes autres variables étant égales par ailleurs. Par exemple, dans le Modèle 4, le fait d'être détenteur d'un bac général confère 1,026 points de plus à la note finale comparativement aux autres bacheliers. Les coefficients s'interprètent selon les seuils de significativité standards (* : 10 % ; ** : 5 % ; *** : 1 %). La qualité d'ajustement des données s'apprécie à partir du R² ajusté qui correspond au pourcentage de variance expliquée.

Plusieurs enseignements sont à tirer de ces analyses. Il apparaît en premier lieu que les effets de l'intégration sociale étudiant sur la réussite à l'université sont différenciés. D'un côté, les aspects les plus intrinsèques et académiques de l'intégration (la valeur du réseau et les interactions internes) apparaissent plutôt favorables à la réussite. De l'autre, les aspects plus extrinsèques et sociaux (le soutien apporté et les interactions externes) y sont plutôt moins favorables. C'est en creux le lien qu'entretient l'intégration sociale avec l'engagement

académique qui semble se jouer ici, celui-ci pouvant être positif (Neuville *et al.*, 2013) comme négatif (Mamiseishvili, 2012).

Mais il faut en second lieu nuancer ce propos en considérant la faiblesse de ces effets une fois considérés les autres déterminants de la réussite académique. Au même titre que dans de nombreux travaux (Dupont, De Clercq et Galand, 2015 ; Duguet, Le-Mener et Morlaix, 2016), la carrière scolaire des étudiants de notre échantillon endosse une large part de la variance expliquée des résultats d'admission et des notes obtenues. Par ailleurs, notre échantillon réunit des étudiants issus des trois niveaux de Licence, ce qui peut également constituer un biais dans nos estimations, étant entendu que les étudiants de 2^e et 3^e années réussissent mieux que leurs camarades de 1^e année (Fouquet, 2013), ce que confirment nos modèles. En vue d'approfondir cette réflexion, nous avons estimé, d'une part, la force du lien résidant entre les variables relatives au passé scolaire et au niveau d'études et les scores d'intégration sociale, et avons reconduit, d'autre part, les analyses sur des sous-groupes (par niveau d'études, par type de baccalauréat, avec ou sans mention). Ces analyses complémentaires (non présentées) ont notamment révélé que les interactions internes et la valeur du réseau sont significativement plus fréquentes chez les bacheliers généraux et les étudiants de 2^e et 3^e années, et que les modèles par sous-groupes ne révèlent pas de réelles différences eu égard des variables significativement influentes sur la réussite étudiante.

Ainsi, si l'intégration sociale étudiante n'influe pas, ou peu, de manière directe sur les résultats et les performances académiques des étudiants, elle est en revanche plus (ou mieux) développée chez les étudiants possédant des caractéristiques associées à une plus grande réussite à l'université, qu'il s'agisse de caractéristiques scolaires (posséder un baccalauréat général, posséder une mention) ou universitaires (être inscrit en 2^e ou 3^e année).

Des effets indirects au travers de l'investissement académique ?

Puisque peu d'effets directs ont pu être constatés, nous avons cherché à savoir, pour finir, si l'intégration sociale étudiante agissait de manière indirecte sur la réussite universitaire en considérant l'hypothèse développée dans de nombreux travaux (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999 ; Neuville *et al.*, 2013) et selon laquelle l'intégration renforce les engagements des étudiants et participe d'un ajustement académique. Pour ce faire, nous avons testé les effets indirects émanant de l'intégration sociale étudiante et transitant par l'investissement académique sur les performances finales des étudiants⁹, en mobilisant la méthode des analyses en pistes causales.

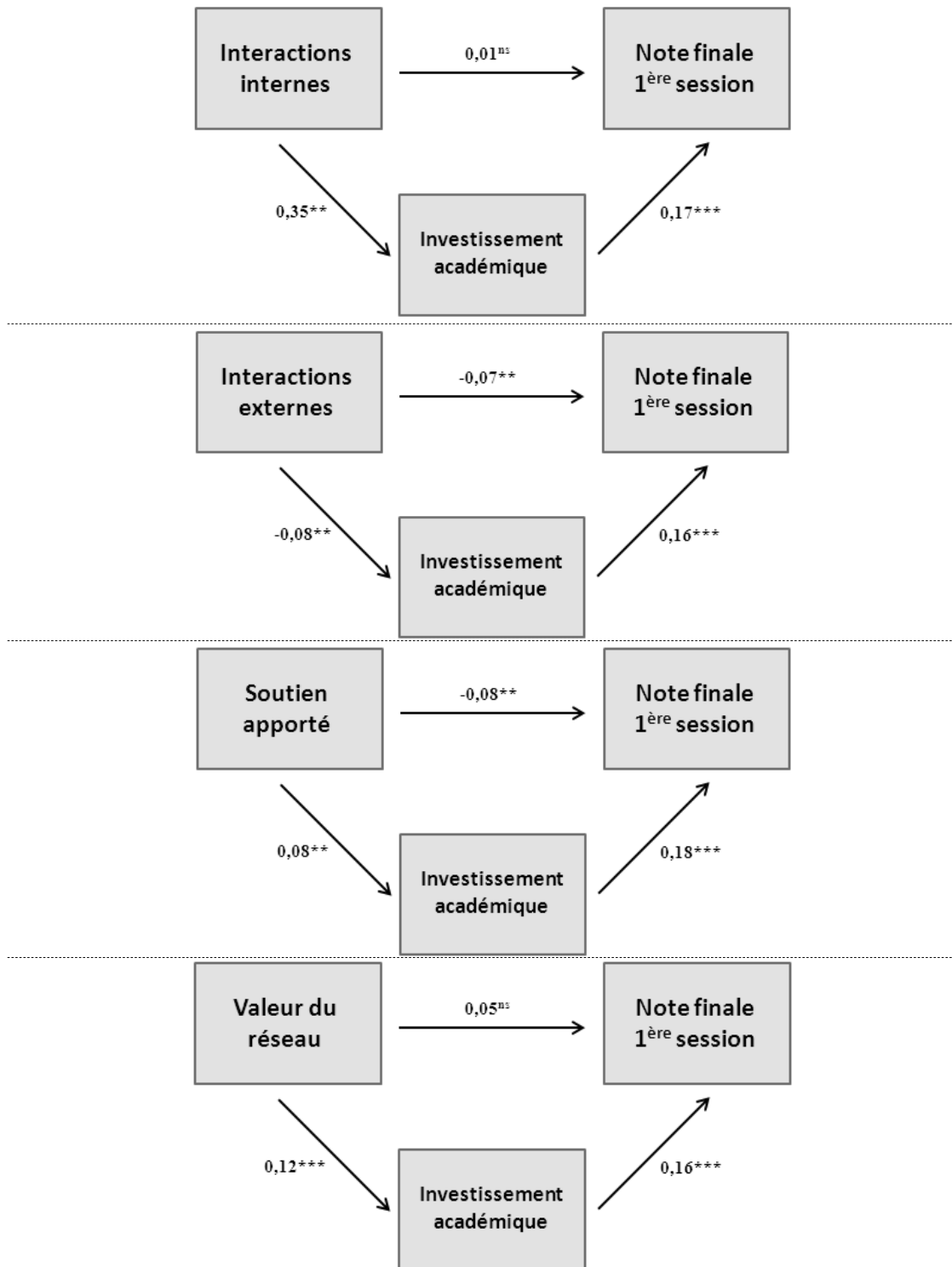
⁹ Nous avons choisi de prendre la note finale comme mesure de la réussite puisque des effets bruts relatifs aux quatre scores d'intégration sociale ont été relevés sur cette variable.

L'analyse en pistes causales

Lorsqu'on cherche à mettre en évidence des relations de médiation au sein d'un modèle causal, à savoir qu'une variable peut alors être considérée à la fois comme dépendante et indépendante, on mobilise généralement la méthode de l'analyse en pistes causales. Il est ainsi possible de déterminer si et comment l'effet d'une variable transite par une ou plusieurs autres variables, puisqu'elle fournit une décomposition de l'effet produit en mesurant l'effet direct et indirect d'une variable indépendante sur une variable dépendante tout en permettant de considérer certaines variables comme médiatrices, selon leur positionnement dans le modèle causal.

Il apparaît alors que les interactions internes n'exercent pas d'effet direct sur la note finale mais ont un impact positif et significatif ($p < 0,05$) sur l'investissement académique (voir figure 1). Ce dernier influant par ailleurs positivement sur la note finale, on peut dès lors en conclure que les interactions internes exercent un effet indirect et positif sur les performances à travers l'investissement académique. Le modèle causal relatif aux interactions externes présente des résultats différents. En effet, d'une part un score plus élevé en interactions externes diminue très significativement ($p < 0,01$) les performances des étudiants et, d'autre part, ce score est également significativement lié à un moindre investissement académique ($p < 0,05$). Bien que ce dernier conserve son influence positive et significative sur les notes finales, il demeure que l'effet indirect des interactions externes sur les performances est négatif ($-0,08 * 0,16$).

Figure 1. Analyse en pistes causales mettant en relation l'intégration sociale étudiante, l'investissement académique et la note finale



Lecture : La flèche du haut illustre l'effet direct de chaque score d'intégration sociale sur la note finale. L'effet indirect transitant par l'investissement académique est illustré par les deux flèches du bas et correspond à la multiplication des deux coefficients associés. Les coefficients représentent l'augmentation en unité de Y (ici la note) pour une unité supplémentaire de X (les scores d'intégration sociale), et s'interprètent selon les seuils de significativité standards (* : 10 % ; ** : 5 % ; *** : 1 %).

Le soutien apporté par le réseau étudiant exerce un effet direct négatif et significatif ($p < 0,05$) sur les notes finales mais l'effet indirect est quant à lui positif. En effet, le soutien apporté influe positivement et significativement sur l'investissement académique ($p < 0,05$) qui lui-même influe positivement sur les performances ($p < 0,05$). Ainsi, à travers l'investissement académique, l'effet négatif du soutien apporté sur les performances disparaît. Enfin, le modèle causal renvoyant à la valeur du réseau est semblable à celui portant sur les interactions internes. Aucun effet direct n'est relevé dans le modèle alors que la valeur du réseau, positivement associée à l'investissement académique ($p < 0,01$), présente un effet indirect sur les notes finales également positif puisqu'un investissement plus important de la part des étudiants explique significativement le fait d'obtenir de meilleures notes finales ($p < 0,01$).

Conclusion

En France, l'intérêt pour les parcours étudiants à l'université alimente la recherche en éducation depuis des décennies, et plus particulièrement depuis que l'échec important d'une partie des étudiants, notamment en 1^e année de 1^{er} cycle (Fouquet, 2013), a été mis en avant. Les travaux ont révélé l'influence de nombreuses variables renvoyant aux étudiants, au contexte de formation et aux conditions de vie et d'études, mais se sont moins intéressés aux facteurs interpersonnels ou relationnels, comme par exemple l'intégration sociale, dont l'influence sur la persévérance étudiante apparaît centrale dans d'autres pays (Neuville *et al.*, 2013). C'est ainsi que cet article se proposait d'investir cette catégorie de facteurs dans le contexte universitaire français tout en la confrontant aux autres déterminants de la réussite étudiante.

Comme toute proposition scientifique, cette recherche n'est pas exempte de limites qui sont, notamment, d'ordre méthodologique. En effet, la démarche d'enquête adoptée ici, à savoir un questionnaire auto-administré et diffusé en ligne, a pu conduire à un biais de sélection dans la mesure où la participation à l'enquête ne repose que sur le volontariat des personnes contactées (Fripiat et Marquis, 2010). Si, d'un côté, cela confère une qualité certaine aux réponses fournies, d'un autre côté cela n'est pas sans influencer sur le profil des répondants, spécifique puisque nécessairement intéressé par l'enquête. Dans notre cas, si la diversité des filières universitaires est équitablement représentée, l'échantillon surreprésente en revanche certains profils d'étudiants, notamment les bacheliers généraux ainsi que les détenteurs d'une mention. A ce titre, les taux de réussite des répondants sont supérieurs à ceux de la population d'origine, ce qui affecte nécessairement en partie les résultats produits. Par ailleurs, les mesures utilisées dans ce travail sont sans doute perfectibles ou nécessiteraient d'être soumises à d'autres échantillons pour en améliorer la validité. Enfin, une autre limite concerne le type de données collectées, qui est essentiellement quantitatif, ce qui ne permet pas toujours d'aborder finement les processus et phénomènes étudiés, notamment sociaux (Quivy et Van Campenhoudt, 1988).

Il n'empêche que le lien supposé entre intégration sociale étudiante et réussite académique est confirmé, en partie, par nos résultats. De manière brute, en effet, la collaboration studieuse, le sentiment d'intégration et la perception d'un réseau social valorisant favorisent la réussite, la

persévérance et les performances. Des effets inverses transparaissent en revanche pour ce qui est des interactions détachées de l'activité studieuse et du soutien apporté par les pairs. Mais une fois considéré l'ensemble des déterminants de la réussite étudiante, la plupart de ces effets disparaissent. Au final, l'intégration sociale étudiante n'apparaît pas être un facteur central de la réussite à l'université, mais plutôt une caractéristique davantage développée chez les étudiants présentant déjà des profils associés à de plus grandes chances de réussite. Ce résultat fait écho à d'autres travaux (Morlaix et Suchaut, 2012) où l'ajout de nouvelles variables explicatives ne suffit pas à dépasser le poids des caractéristiques sociales et scolaires, illustrant en quelque sorte un effet Matthieu des études universitaires, autrement dit que les avantages vont à ceux qui sont déjà avantagés. Pour dépasser ce constat, il serait intéressant de se cantonner aux seuls étudiants « défavorisés » socialement et / ou scolairement et d'étudier ce qui, pour ces étudiants, explique que certains réussissent mieux que d'autres.

L'effet de la sociabilité étudiante sur la réussite académique s'apprécie en revanche de manière indirecte, au travers de l'engagement des étudiants dans leurs études en termes d'investissement. Nous confirmons en ce sens les travaux qui ont inspiré notre démarche (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto, 1993 ; Berger et Milem, 1999 ; Neuville *et al.*, 2013), tout en les prolongeant puisque nos analyses portent sur les performances académiques des étudiants, là où les travaux se sont souvent cantonnés à l'intention de persévérer et à la persévérance. Ainsi, les interactions sociales impliquant une collaboration studieuse entre étudiants, le soutien apporté et perçu par le groupe de pairs de même que la valeur attribuée au réseau étudiant ainsi qu'un fort sentiment d'intégration à la population étudiante, conduisent les étudiants à être davantage assidus, à diversifier et augmenter leurs pratiques d'études et leur temps de travail personnel, ce qui les conduit plus souvent vers la réussite, en amenant de meilleures notes. A l'inverse, les interactions externes qui renvoient aux loisirs et aux sorties non rattachées à l'activité studieuse exercent un effet indirect négatif sur cet investissement académique, ce qui apporte un autre prolongement aux travaux précités, puisque l'influence de la sociabilité étudiante sur les parcours étudiants se révèle variable. Ce dernier point justifie d'autant plus de considérer le caractère multidimensionnel de l'intégration sociale étudiante, ce qui a été le point de départ notre travail.

Il nous paraît alors essentiel de poursuivre les investigations quant aux effets indirects émanant de l'intégration sociale étudiante, en recherchant d'autres variables susceptibles de médiatiser son influence sur la réussite et les parcours des étudiants. Conformément à l'ajustement académique et émotionnel suggéré plus tôt, il pourrait être intéressant, par exemple, d'évaluer son effet sur les facteurs motivationnels ou encore sur l'état émotionnel des étudiants (Schmitz et Frenay, 2013). Par ailleurs, une autre perspective de recherche serait de diversifier les mesures de la réussite en ne se cantonnant pas aux indicateurs institutionnels mais en ouvrant sur d'autres formes plus subjectives et en considérant les différents bénéfices (personnels, professionnels ou justement sociaux) que les étudiants peuvent tirer de leur expérience universitaire, qui ne sont pas tous liés à la certification, et dont on peut supposer qu'ils dépendent en partie de leur intégration sociale.

Bibliographie

- ALAVA S. (1999). « Médiation(s) et métier d'étudiant ». *BBF*, n° 1, p. 8-15.
- ASTIN A. W. (1996). « Involvement in learning revisited: Lessons we have learned ». *Journal of College Student Development*, 37(2), p. 123-134.
- BARRERA M. (1981). « Social Support in the Adjustment of Pregnant Adolescents: Assessment Issues ». In B.H. Gottlieb (dir.), *Social Networks and Social Support*. Beverly Hills, CA: Sage, p. 69-96.
- BARRERA M., SANDLER I.N. & RAMSEY T.B. (1981). « Preliminary development of a scale of social support ». *American Journal of Community Psychology*, n°9, p. 435-447.
- BEAN J. P. (1983). « The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process ». *Review of Higher Education*, 12, p. 155-182.
- BEAUD S. (2008). « Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne ». *Formation emploi*, 101, p. 149-165.
- BEAUPERE N. & GRUNFELD M. (2012). « Motifs d'arrêt des études avant la licence : une approche à partir de récits d'anciens étudiants ». *Relief*, n° 36, p. 73-81.
- BELGITH F., GIRET J.-F., RONZEAU M. & TENRET E. (2017). « Panorama 2016 conditions de vie des étudiants ». *OVE infos*, n°34.
- BERGER J. B. & MILEM J. F. (1999). « The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence ». *Research in Higher Education*, 40(6), p. 641-664.
- BOYER R. (2000). « L'entrée à l'université ». In V. Erlich, A. Frickey, P. Heraux, J-L. Primon, R. Boyer & C. Coridian, *La socialisation des étudiants débutants - Expériences universitaires, familiales et sociales*. Coll. « Insertion Éducation Société », DPD-MEN, 115, p. 39-66.
- BOYER S. P. & SEDLACEK W. E. (1987). « Noncognitive Predictors of Academic Success for International Students: A Longitudinal Study ». *Research Report #1*, p. 3-20.
- CABRERA A., CASTANEDA M., NORA A. & HENGSTLER D. (1992). « The convergence between two theories of college persistence ». *The Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 2, p. 143-164.
- CHAPMAN D. W. & PASCARELLA E. T. (1983). « Predictors of academic and social integration of college students ». *Research in Higher Education*, vol.19, n°3, p. 295-322.
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- COULON A. & PAIVANDI S. (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école ». *Revue française de sociologie*, 37(4), p. 511-535.

- DUCLOS V. (2011). « L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 41(3), p. 81-101.
- DUGUET A., LE-MENER M. & MORLAIX S. (2016). « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? ». *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n° 57, p. 31-53.
- DUPONT S., DE CLERCQ M. & GALAND B. (2015). « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie*, 191, p. 105-136.
- DURU-BELLAT M. (1995). « Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université ». *Savoirs*, 3, p. 399-416.
- ERLICH V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- FAVE-BONNET M.-F. & CLERC N. (2001). « Des « Héritiers » aux « nouveau étudiants » : 35 ans de recherches ». *Revue française de pédagogie*, volume 136, p. 9-19.
- FELOUZIS G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université* (1ère éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- FOUQUET S. (2013). « Parcours et réussite en licence et en master à l'université ». *Note d'information de la DEPP*, 02/13.
- FRIPPIAT D. & MARQUIS N. (2010). « Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux ». *Population*, vol. 65(2), p. 309-338.
- GRIGNON C., GRUEL L. & BENSOUSSAN B. (1996). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : La Documentation française, Cahier de l'Observatoire de la vie étudiante, OVE, 1996, n°1.
- GUILBERT L. (2005). « L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance ». *Ethnologies*, 27(1), p. 5-32.
- HAAS V., MORIN-MESSABEL C., FIEULAIN N. & DEMOURES A. (2012). « L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/4, p. 625-654.
- HURTADO S., CARTER D. F. & SPULER A. (1996). « Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment ». *Research in Higher Education*, 37(2), p. 135-157.
- LAROSE S., SOUCY N., BERNIER A. & ROY R. (1996). « Exploration des qualités psychométriques de la version française du *Student Adaptation to College Questionnaire* ». *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), p. 69-94.
- MAMISEISHVILI K. (2012). « International Student Persistence in U.S Postsecondary Institutions ». *Higher Education*, vol. 64, n°1, p. 1-17.

- MANNAN M. A. (2001). « An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea ». *Higher Education*, 41, p. 283-298.
- MERLE P. (2013). « La catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves ». *Socio-logos*, n°8.
- MICHAUT C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon.
- MICHAUT C. (2003). « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : Entrer à l'université ». *Recherche et formation*, 43, p. 101-113.
- MONFORT V. (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES*. Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, Paris.
- MORLAIX S. & SUCHAUT B. (2012). « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire ». *Revue française de pédagogie*, 180, p. 77-94.
- NEUVILLE S., FRENAY M., NOEL B. & WERTZ V. (2013). « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle *expectancy-value* d'Eccles et Wigfield ». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 107-134.
- NEUVILLE S., FRENAY M. & SCHMITZ J. (2013). « Réussite et échec en première année d'études universitaires : étude des différences entre les étudiants ». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 135-158.
- OGIEN A. (1986). « L'affiliation : analyse de la constitution de l'intervention sur autrui ». *Pratiques de formation (Analyses)*, n° 11.
- PASCARELLA E. T. (1985). « Students' affective development within the college environment ». *Journal of Higher Education*, 56(6), p. 640-663.
- PASCARELLA E.T. & TEREZINI P. (1979). « Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout ». *Sociology of Education*, 52, p. 197-210.
- PERRET C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence : Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon : Éd. universitaires de Dijon.
- QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- ROCHER G. (1968). *Introduction à la sociologie générale – Tome 1*. Montréal : HMH.
- RUILLER C. (2007). « Construction d'une échelle de la perception du soutien social: premiers résultats d'une étude de cas sur un centre hospitalier ». In *XVIIIe Congrès de l'AGRH*. Fribourg.

- SAUVE L., DEBEURME G., FOURNIER J., FONTAINE E. & WRIGHT A. (2006). « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 783-805.
- SCHMITZ J. & FRENAY M. (2013). « La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel ». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 83-106.
- SCHMITZ J., FRENAY M., NEUVILLE S., BOUDRENGHIEN G., WERTZ V., NOËL B. & ECCLES J. (2010). « Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université ». *Revue française de pédagogie*, 172, p. 43-61.
- SENECAL C.B., VALLERAND R.J. & VALLIERES É.F. (1992). « Construction et validation de l'Échelle de la qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI) ». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42(4), p. 315-322.
- TERENZINI P. T. & PASCARELLA E. T. (1977). « Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model ». *Research in Higher Education*, 6, p. 25-43.
- TINTO V. (1975). « Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research ». *Review of Educational Research*, 45(1), p. 89-125.
- TINTO V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- VAUX A., PHILLIPS J., HOLLY L., THOMSON B., WILLIAMS D. & STEWART D. (1986). « The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of Reliability and Validity ». *American Journal of Community Psychology*, vol. 14, p. 195-219.
- WILCOX P., WINN S. & FYVIE-GAULD M. (2005). « 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education ». *Studies in Higher Education*, 30:6, p. 707-722.

ANNEXE : Questionnaire à destination des étudiants

N° étudiant :

NOM Prénom :

VOS ETUDES :

1. Vous vous êtes inscrit(e) dans cette formation parce que...

- Cela correspond à votre 1^{er} vœu d'orientation
- Vous aviez des bons résultats dans ce domaine auparavant
- Vous avez un attrait pour cette discipline
- Vous vous sentez capable de réussir dans cette filière
- C'est en lien avec votre projet professionnel
- Vous n'avez pas pu vous inscrire ailleurs
- Vous bénéficiez du statut étudiant
- Vous pouvez profiter de la vie étudiante
- Vous vous réorientez
- Vous ne savez pas exactement ce que vous voulez faire
- Vous avez des ami(e)s qui se sont inscrit(e)s
- Vous n'êtes pas trop éloigné(e) de votre entourage (famille, ami(e)s, etc.)
- Autre(s) motif(s) (précisez) :

2. Vous assistez aux cours...

- Systématiquement Assez régulièrement Rarement Jamais

3. Quelle(s) pratique(s) mettez-vous en œuvre pour vos études ?

	Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Noter tout ce que l'enseignant dit en cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compléter les cours par des informations complémentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réviser et relire les cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retravailler les cours en faisant des fiches, des résumés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire les exercices proposés par les enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poser des questions aux enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler les annales des examens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des rendez-vous avec les enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se fixer un planning de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire d'autres exercices que ceux proposés par les enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fréquenter la bibliothèque (B.U., B.S.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) pratique(s) (précisez) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Lors d'une semaine de cours standard (week-end inclus) et en dehors du temps passé en cours, combien de temps consacrez-vous en moyenne à votre travail personnel (lecture, travaux à rendre, apprentissage des cours, révisions pour les examens, exercices, etc.) ?

Indiquez un nombre d'heures pour la semaine : ____ h/semaine

VOS CONDITIONS D'ETUDES :

5. Dans quel type de logement résidez-vous actuellement ?

- Logement parental (ou tuteurs, membres de la famille, etc.)
- Logement indépendant personnel (seul ou en couple)
- Logement indépendant en colocation
- Résidence universitaire
- Autre (précisez) :

6. Pour cette année universitaire, avez-vous une ou plusieurs activités rémunérées ? (en dehors des stages et des contrats en alternance, apprentissage ou professionnalisation)

- Oui
- Non

7. Concernant votre (vos) activité(s) rémunérée(s), quelle proposition correspond le mieux à votre situation ? (Une seule réponse)

- Elle(s) m'est (me sont) indispensable(s) pour vivre / financer mes études
- Elle(s) me permet(tent) d'améliorer mon niveau de vie
- Elle(s) m'assure(nt) l'indépendance à l'égard de mes parents

VOTRE ENTOURAGE ETUDIANT : il s'agit des personnes qui sont également en études et que vous fréquentez actuellement, de manière régulière ou non

8. De combien d'étudiant(e)s, vous exclu(e), se compose globalement cet entourage ?

Indiquez un chiffre même approximatif : ____ étudiants

9. Comment avez-vous rencontré ces étudiant(e)s ? (Plusieurs réponses possibles)

- Vous les avez rencontré(e)s durant l'enseignement primaire ou secondaire
- Vous les avez rencontré(e)s avant l'université et en dehors du cadre scolaire
- Vous les avez rencontré(e)s au cours d'études autres que la formation que vous suivez actuellement
- Vous les avez rencontré(e)s au cours de vos études mais dans un contexte extérieur à l'université
- Vous les avez rencontré(e)s au sein de la formation que vous suivez actuellement
- Autre (précisez) :

10. Concernant les étudiant(e)s rencontré(e)s au sein de votre formation, dans quel contexte les avez-vous rencontré(e)s précisément ? (Plusieurs réponses possibles)

- Lors de la semaine d'accueil (parrainage étudiant, tutorat de rentrée, etc.)
- Au sein d'un groupe de TD
- En suivant les mêmes options / modules
- Vous vous êtes assis à côté d'eux(elles) en cours
- Lors d'un inter cours ou avant un cours devant la salle
- Autre (précisez) :

11. L'ensemble de cet entourage étudiant est-il composé...

- De filles exclusivement
- De garçons exclusivement
- De filles et de garçons

12. Est-il composé...

- D'étudiant(e)s ayant globalement le même âge que vous
- D'étudiant(e)s plus jeunes que vous
- D'étudiant(e)s plus âgé(e)s que vous
- D'étudiant(e)s d'âges différents

13. Est-il composé...

- D'étudiant(e)s ayant le même niveau d'études que vous
- D'étudiant(e)s de niveau inférieur
- D'étudiant(e)s de niveau supérieur
- D'étudiant(e)s redoublants
- D'étudiants issus de différents niveaux d'études

14. En dehors des cours, vous fréquentez ces étudiant(e)s...

- Jamais ou très rarement
- Pendant les vacances uniquement
- Durant l'année universitaire
- Les deux (année universitaire et vacances)

15. Lors du dernier mois, à quelle fréquence avez-vous pratiqué les activités suivantes avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s ?

	Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Réviser des cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echanger des cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effectuer des recherches complémentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) pratique(s) relative(s) aux études (précisez) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Lors du dernier mois, avez-vous eu avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s des conversations ayant pour sujet les études/l'université (emploi du temps, cours, examens, etc.) ?

- Jamais
- Une fois ou deux
- Environ une fois par semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Presque tous les jours

17. Vous considérez que les manières d'étudier et les conversations déclarées dans les deux questions précédentes vous apportent une aide pour vos études.

- Pas du tout d'accord
- Pas vraiment d'accord
- Ni d'accord, ni pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

18. Lors du dernier mois, à quelle fréquence avez-vous pratiqué les activités suivantes avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s ?

	Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Sorties culturelles (concerts, musées, cinéma, théâtre, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Shopping, lèche-vitrine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités sportives et ludiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorties au restaurant ou dans des bars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soirées étudiantes organisées par des associations ou des établissements (boîtes de nuit, bars, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soirées chez vous ou chez des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités associatives, bénévoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) activité(s) (précisez) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Vous estimez que les activités déclarées ci-dessus vous permettent de vous réaliser ou de vous développer personnellement et/ou socialement.

- Pas du tout d'accord Pas vraiment d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord
 Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

20. Vous entretenez des liens d'amitié avec un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s ?

- Pas du tout d'accord Pas vraiment d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord
 Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

21. Aujourd'hui, vous vous sentez pleinement intégré(e) à la population étudiante de votre formation et/ou de votre université.

- Pas du tout d'accord Pas vraiment d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord
 Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

22. Durant le dernier mois, combien de fois est-ce que l'un(e) ou plusieurs de ces étudiant(e)s...

	Jamais	Une fois ou deux	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours
Vous ont-ils accueilli chez eux ou hébergé en cas de besoin ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se sont-ils occupés d'un de vos proches, ou de vos biens (logement, plantes, etc.) ou de vos animaux de compagnie en votre absence ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils conseillé ou fait part de leur expérience quant à la situation dans laquelle vous vous trouviez ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ont-ils cherché à vous remonter le moral en vous proposant des activités ou en faisant des plaisanteries ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils dit que vous étiez bien tel que vous êtes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils permis de comprendre ou de définir vos buts et objectifs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ont-ils exprimé de l'estime ou du respect pour l'une de vos compétences ou qualités personnelles ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils réconforté ou ont été à vos côtés lors d'une situation stressante ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vous ont-ils fourni un moyen de transport ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils prêté ou donné de l'argent ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils aidé à comprendre si vous aviez agi convenablement ou non ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ont-ils été à l'écoute de vos sentiments personnels et se sont souciés de votre bien-être ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils donné ou prêté un bien matériel (autre que l'argent) dont vous aviez besoin ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils fait savoir qu'ils seraient là pour vous en cas de besoin ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils appris comment faire quelque chose ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ont-ils apporté leur aide pour terminer quelque chose qui devait être fait ou résoudre une situation ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>