

Exploration des qualités psychométriques de la version française du *Student Adaptation to College Questionnaire**

Simon Larose
Nathalie Soucy
Annie Bernier
Université Laval

Roland Roy
Cégep de Sainte-Foy

Cent soixante-quatorze collégiens ont rempli, au début de leur deuxième trimestre d'études, une version francophone du Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ-F). Le SACQ-F a été administré à nouveau deux semaines plus tard à 26 des 174 élèves afin d'évaluer sa fidélité test-retest. Les résultats à deux autres mesures évaluant les dispositions émotives, scolaires et sociales ainsi que les notes scolaires des participants au secondaire et pendant les premier et deuxième trimestres d'études au collège ont été recueillis afin d'évaluer la validité de construit du SACQ-F. Les résultats montrent que le SACQ-F présente d'excellents indices de fidélité et de validité. Les moyennes obtenues auprès du présent échantillon ainsi que les différences relatives au sexe des répondants sont comparables à celles rapportées par les études nord-américaines. Ces résultats suggèrent que la version francophone du SACQ représente une mesure valide de l'ajustement en milieu collégial québécois.

(ajustement, collège, adaptation, validation transculturelle)

One hundred and seventy-four college students completed a French-language version of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ-F) at the beginning of their second semester. In order to assess its test-retest reliability, the SACQ-F was administered again two weeks later to 26 of the 174 students. Academic records and data from two other measures of emotional, academic, and social dispositions were collected at the end of high school and during the first year in college to assess the

* La recherche décrite dans le présent article a pu être menée grâce à des subventions du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) du gouvernement du Québec, accordées au premier auteur. Toute correspondance, notamment en ce qui a trait à l'obtention de la mesure présentée dans cet article, doit être adressée à Simon Larose, département de psychopédagogie, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4.

SACQ-F construct validity. The findings support the reliability and validity qualities of the SACQ-F. The means of the present sample, as well as the sex differences, were equivalent to those presented in the American studies. These results suggest that the French version of the SACQ is a valid and reliable measure of the adjustment of French-speaking college populations.

(adjustment, college, adaptation, cross-cultural validation)

Cet article présente les résultats d'une étude explorant la validité de construit et la fidélité d'une mesure américaine d'ajustement au collégial, administrée à un échantillon québécois. Nous croyons que cette mesure peut permettre aux chercheurs québécois et français s'intéressant à l'intégration des élèves au collégial d'évaluer de façon systématique la qualité de cette intégration en tenant compte de son caractère multidimensionnel. Nous pensons également qu'elle peut enrichir les moyens qu'ont les intervenants des milieux collégiaux francophones de mesurer l'impact d'interventions éducatives sur la qualité de l'intégration scolaire.

Le concept d'ajustement collégial est relativement nouveau. La systématisation de ce concept est principalement redevable aux travaux de Baker et Siryk (Baker & Siryk, 1984; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Baker & Siryk, 1989). Ces auteurs postulent que l'expérience collégiale présente de multiples facettes comportant chacune des exigences spécifiques qui varient par leur nature et leur intensité. Ces exigences requièrent, de la part de l'élève, des ajustements dont la qualité dépend à la fois de ses caractéristiques personnelles et des conditions variées de l'environnement scolaire. Quatre dimensions spécifiques et interreliées définissent le concept d'ajustement collégial (Baker & Siryk, 1989): l'ajustement scolaire, l'ajustement social, l'ajustement personnel et émotif et l'attachement à l'institution.

L'ajustement scolaire s'infère à partir des attitudes et des comportements des élèves en regard des exigences scolaires des enseignants (e.g., les efforts investis par rapport au travail demandé), du programme d'étude (e.g., la satisfaction des cours présents à l'horaire) ou encore de l'institution (e.g., l'intention d'obtenir un diplôme d'études). Cette facette de l'ajustement se limite aux expériences scolaires tout en traduisant le vécu de l'élève dans la classe, avec les enseignants, de même que celui relatif au programme d'étude et au travail scolaire accompli à l'extérieur du collège. Ce type d'ajustement s'opérationnalise également par le degré d'aisance ou de difficulté avec lequel le nouvel arrivant s'adapte aux changements survenant dans les modes de fonctionnement scolaire entre le secondaire et le collégial. Comme le précise le Conseil des collèges (1988), ces changements consistent princi-

palement en la segmentation des études en trimestres plutôt que sur une année, un horaire de cours plus libre, une charge de travail plus importante et une diminution de l'encadrement scolaire. L'adaptation à ces changements se manifesterait, notamment, par une diminution temporaire des perceptions de compétence (Larose & Roy, 1994) et de l'ajustement scolaire (Rice, 1992; Gerdes & Mallinckrodt, 1994) entre la fin du secondaire et la première session collégiale.

L'ajustement social se mesure à partir des perceptions de l'élève quant à son engagement social dans les activités parascolaires du collège, quant à la qualité de ses relations avec les pairs, les professeurs et les colocataires (s'il y a lieu) et quant à la nostalgie pouvant découler de la séparation du milieu familial et du réseau social du secondaire (s'il y a lieu). Ce type d'ajustement est important puisque certaines études indiquent que le passage du secondaire vers le collégial s'accompagne de changements significatifs dans la composition du réseau social (Hays & Oxley, 1986; Larose & Roy, 1994) et dans la qualité des relations qu'entretient l'élève avec ses pairs (Shaver, Furman & Buhrmester, 1985) et sa famille (Berman & Sperling, 1991; Sullivan & Sullivan, 1980).

L'ajustement personnel et émotif met l'accent sur les états psychologiques et physiques de l'élève au moment de l'intégration scolaire. Ces états peuvent se manifester par des sentiments de détresse et l'apparition de problèmes somatiques tels des maux de tête, une perte d'appétit et une fatigue chronique. Sans être particulièrement spécifiques à un volet de l'expérience collégiale, les états psychologiques et physiques contenus dans l'ajustement personnel peuvent indirectement témoigner des difficultés de l'élève de s'adapter aux pressions et aux exigences multiples de l'intégration collégiale.

L'attachement à l'institution s'évalue à partir (1) du degré d'engagement de l'élève en regard des objectifs de l'éducation collégiale et (2) de la qualité du lien d'appartenance de l'élève à son école particulière. Ce type d'ajustement témoigne à la fois de sentiments généraux, tel le degré de satisfaction de faire des études collégiales, et de sentiments plus spécifiques à l'environnement d'étude, telle la certitude d'avoir choisi le bon collège. L'attachement à l'institution permet également d'inférer le degré d'adéquation entre les besoins éducatifs et sociaux exprimés par l'élève et la capacité de l'environnement collégial de répondre à ces besoins. Cet aspect de l'attachement institutionnel est important, ayant été reconnu comme un des principaux déterminants de la persévérance scolaire (Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1987).

Baker et Siryk (1989) postulent que la qualité de l'ajustement collégial dépend à la fois des expériences antérieures de l'élève, de ses dispositions personnelles, telles ses habiletés d'études et ses compétences sociales, et des expériences vécues au collège. Les causes et corrélats de l'ajustement seraient donc multiples et interactives. Toujours selon ces auteurs, la qualité de l'expérience collégiale serait le déterminant le plus important de l'ajustement collégial et pourrait compenser pour la pauvreté des expériences antérieures et la présence de dispositions personnelles inadéquates.

Jusqu'ici, quelques instruments ont été mis au point auprès des populations collégiales américaines et québécoises dans le but de mesurer différents aspects liés à l'intégration aux études collégiales. Certains questionnaires évaluent l'ajustement de l'élève plutôt dans sa globalité, sans tenir compte de son caractère multidimensionnel ou du moins des quatre dimensions de l'ajustement décrites par Baker et Siryk (e.g., Kramer, 1980; Pascarella & Terenzini, 1983). D'autres questionnaires mesurent des aspects très spécifiques de l'intégration mais reflétant davantage les compétences d'adaptation de l'élève en regard de ses apprentissages tels le recours à l'aide des pairs et des professeurs et la qualité de la préparation aux examens (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987; Larose & Roy, 1995).

Reconnaissant l'absence de mesures systématiques et multidimensionnelles de l'ajustement collégial, Baker et Siryk (1984; 1989) ont élaboré et validé le *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) qui permet l'évaluation des quatre dimensions sous-jacentes au concept d'ajustement (voir le tableau 1). Le SACQ présente d'excellents indices de fidélité et de validité. Les coefficients alpha sont élevés, variant de 0,73 à 0,94 pour 15 échantillons différents. Les intercorrélations entre les dimensions sont modérées (r autour de 0,45), suggérant que le questionnaire mesure un construit global comportant cependant des dimensions uniques. Le SACQ (principalement la sous-échelle «Ajustement scolaire») est associé à la réussite scolaire et au fait d'avoir été proposé à la présidence d'un groupe scolaire, à la participation à des activités sociales au collège (principalement la sous-échelle «Ajustement social»), au fait d'avoir consulté un service de psychologie pendant les études (principalement la sous-échelle «Ajustement personnel-émotif») et à la persévérance scolaire (principalement la sous-échelle «Attachement»). Le SACQ est également associé à plusieurs mesures de personnalité (e.g., l'instabilité des buts vocationnels et l'orientation interpersonnelle), de santé mentale (e.g., la dépression et l'anxiété) et d'expériences collégiales (e.g., le soutien social et les embêtements quotidiens). De façon systématique, des indices témoignant d'une personnalité équilibrée, d'un état de santé mentale positif et d'une bonne

qualité de l'expérience collégiale sont associés positivement à l'ajustement collégial.

Tableau 1

Exemples d'items illustrant les dimensions du SACQ

Sous-échelles	Exemples d'items
Ajustement scolaire	<ul style="list-style-type: none">- Je n'ai pas été très efficace dans mon temps d'études ces derniers temps. (Inversé)- Je suis satisfait-e de la quantité et de la variété des cours offerts au collège.- Mes buts et mes objectifs scolaires sont bien définis.
Ajustement social	<ul style="list-style-type: none">- Je suis très engagé-e dans les activités sociales du collège.- J'ai de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes au collège. (Inversé)- Le fait de m'ennuyer de la maison est une source de difficulté pour moi présentement (s'applique seulement aux élèves ayant quitté le milieu familial afin de poursuivre leurs études). (Inversé)
Ajustement personnel-émotif	<ul style="list-style-type: none">- Je n'ai pas été capable de bien contrôler mes émotions ces derniers temps. (Inversé)- Je me suis souvent senti-e fatigué-e ces temps-ci. (Inversé)- J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec le stress de la vie au collégial. (Inversé)
Attachement à l'institution	<ul style="list-style-type: none">- Je suis maintenant satisfait-e de ma décision de faire des études collégiales.- Je souhaiterais être dans un autre collège. (Inversé)- Ces temps-ci, je réfléchis beaucoup à la possibilité de changer de collège. (Inversé)

Dans *Manual of the SACQ*, de R.W. Baker et B. Syrik, 1989, Los Angeles, CA. Copyright 1989 de Western Psychological Services. Traduit et adapté avec permission.

Depuis la première publication du SACQ (Baker & Siryk, 1984), plus de 30 articles scientifiques utilisant cet instrument comme mesure d'ajustement collégial ont été dénombrés dans les banques de données PSYCLIT et ERIC. Cet intérêt par la communauté scientifique témoigne indirectement de la valeur accordée à l'instrument. L'objectif premier du présent article est d'explorer la validité de construit et la fidélité d'une version française du SACQ (SACQ-F) ayant fait l'objet d'une traduction inversée et ayant été administrée à un échantillon de collégiens québécois.

La fidélité d'un questionnaire se réfère à sa précision, peu importe ce qu'il mesure (Nunnally, 1970). Elle s'évalue généralement par l'évaluation de la consistance interne entre les items d'une même échelle et par la stabilité temporelle. Dans cet article, l'évaluation de la fidélité du SACQ-F est rendue possible par le calcul du coefficient alpha de Cronbach pour chacune des quatre sous-échelles du questionnaire. De plus, une corrélation test-retest est calculée sur une période de deux semaines afin d'estimer la stabilité de la mesure.

L'évaluation de la validité de construit d'un questionnaire consiste à vérifier si ce dernier mesure bien le construit tel que défini par son cadre théorique. Tel que le mentionne Vallerand (1989), cette évaluation peut se faire sur le plan de la structure du construit lui-même, des relations entre les différents construits inhérents à la structure théorique et des antécédents, conséquences et corrélats du ou des construits. Un questionnaire présente généralement une validité de construit acceptable lorsqu'il décèle les effets du construit hypothétique par rapport à la théorie, de concert avec les hypothèses émises par cette dernière. À la lumière de ces données et conformément aux bases théoriques à l'origine du développement du SACQ, quatre hypothèses sont énoncées en regard de l'évaluation de la validité de construit de la version française du questionnaire. Premièrement, il est prédit que les quatre dimensions de l'ajustement collégial, telles que mesurées par les quatre échelles du SACQ-F, seront distinctes et donc modérément associées. Deuxièmement, il est avancé qu'une structure multidimensionnelle (quatre dimensions) représentera plus adéquatement les données recueillies qu'une structure unidimensionnelle. Troisièmement, la qualité de l'ajustement après deux trimestres au collège devrait être associée à la qualité des dispositions émotives, scolaires et sociales de l'élève mesurées avant son entrée au collège. Quatrièmement, la qualité de l'ajustement et principalement celle liée à l'ajustement scolaire et à l'attachement institutionnel seront associées à la réussite scolaire au collège. En conséquence, la validité de construit du SACQ-F sera évaluée par l'examen des

intercorrélations entre ses quatre sous-échelles, de sa structure factorielle multidimensionnelle et des corrélations entre le SACQ-F, la réussite scolaire et deux mesures évaluant les dispositions sociales (l'orientation interpersonnelle), émotives (les réactions d'anxiété) et scolaires (les comportements scolaires) des collégiens. Les données issues de ces analyses seront comparées à celles contenues dans les études originales (Baker & Siryk, 1989).

Cet effort de validation nous apparaît important afin de corriger deux pratiques communément adoptées par les chercheurs nord-américains s'intéressant à l'adaptation des populations collégiales. La première pratique consiste à utiliser des mesures non spécifiques aux expériences collégiales. À titre d'exemple, les états d'anxiété généralisée (Anderson & Fleming, 1986) ou encore des indicateurs de la personnalité (e.g. Robinson & Janos, 1986) ont souvent été considérés comme des équivalents de l'ajustement collégial. Or ces construits peuvent témoigner d'un état d'ajustement général qui n'est pas nécessairement relié aux expériences collégiales comme telles. La deuxième pratique, unique aux chercheurs francophones, est d'établir ses propres mesures d'ajustement afin de vérifier les hypothèses particulières d'une étude (Lasnier, 1992). Considérant l'ampleur des étapes que requiert une validation transculturelle (Vallerand, 1989), cette seconde pratique amène souvent les chercheurs à négliger la démonstration rigoureuse des qualités métrologiques des instruments pour mettre l'accent sur la vérification des hypothèses de leurs recherches. Par la présente étude, nous souhaitons donc fournir aux chercheurs une mesure d'ajustement collégial en langue française qui possède les qualités psychométriques d'un instrument de qualité.

En plus de viser l'atteinte de cet objectif, cet article souhaite explorer les liens entre, d'une part, le sexe et le lieu de résidence de l'élève (vivre dans le milieu familial ou à l'extérieur de ce milieu) et, d'autre part, l'ajustement collégial. Les études américaines montrent que l'ajustement social des filles est généralement plus élevé que celui des garçons alors que leur ajustement personnel-émotif est plus faible (Baker & Siryk, 1989; Lopez, Campbell & Watkins, 1986). Par ailleurs, le fait de vivre éloigné de la famille s'avère un indicateur significatif des difficultés d'ajustement social au collège (Brooks et DuBois, 1995). La réplique de ces résultats pourrait constituer un élément additionnel permettant d'appuyer la validité de construit du SACQ-F.

Méthode

Participants

La population accessible est celle d'un collège urbain de la région de Québec accueillant près de 6 000 élèves et desservant les principaux programmes d'enseignement général et professionnel définis par le ministère de l'Éducation. Cinq groupes-classes de première collégiale, sélectionnés en fonction de leur appartenance à des programmes d'enseignement différents, ont été visités afin de constituer l'échantillon. Trois groupes proviennent des programmes d'enseignement général (deux groupes en sciences humaines et un groupe en sciences de la nature) et deux des programmes d'enseignement professionnel (un groupe en techniques de travail social et un groupe en techniques administratives). Bien que l'échantillon soit non probabiliste, la visite de groupes ciblés *a priori* permet une certaine représentativité, du moins en ce qui a trait à la proportion d'élèves dans chacune des familles de programme d'enseignement¹.

L'échantillon constitué comprend 174 élèves de première année (56 garçons et 118 filles) rencontrés lors de leur deuxième session au collège (âge moyen = 18,9; écart-type = 3,5). Ainsi, 63,2% des élèves étaient inscrits dans des programmes de formation préuniversitaire alors que 36,8% appartenaient à des programmes de formation professionnelle-technique. La majorité des élèves demeuraient chez leurs parents (69,9%) alors que 30,1% vivaient seuls ou avec des amis.

Traduction du SACQ

La méthode de traduction du questionnaire s'est inspirée de la méthodologie de validation transculturelle proposée par Vallerand (1989). Tout d'abord, les responsables du projet de recherche ont préparé une version préliminaire en procédant à une première traduction du questionnaire. Par la suite, une personne bilingue a retraduit cette version française en une version anglaise dans le but de comparer cette dernière à la version originale et procéder aux ajustements qui s'imposaient, dans les cas de divergence entre les versions anglaises. Cette version préliminaire a été par la suite évaluée par les membres d'un comité constitué d'un conseiller d'orientation au collégial, d'un membre de l'équipe de recherche et de la personne responsable de la traduction. Ces personnes se sont rencontrées afin de discuter de la formulation des questions, ce qui a permis la production d'une version expérimentale de l'instrument. Cette version expérimentale a été présentée à quatre élèves du collégial, qui se sont prononcés sur la clarté des instructions

et des questions. Leurs suggestions ont permis d'en arriver à la version finale du SACQ-F.

Instruments

Trois questionnaires mesurant respectivement l'ajustement aux études collégiales, les réactions d'anxiété et comportements scolaires et l'orientation interpersonnelle ont été remplis par les participants.

Version française du Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ-F; Baker & Siryk, 1989). Le SACQ-F est un instrument de 67 items avec réponses sur une échelle de type Likert en neuf points (1 = ne s'applique pas du tout à moi à 9 = s'applique parfaitement à moi). Il mesure l'ajustement des élèves au contexte des études collégiales. Le questionnaire est composé de quatre sous-échelles évaluant respectivement l'ajustement scolaire (ASC; 24 items), l'ajustement social (ASO; 20 items), l'ajustement personnel-émotif (APE; 15 items) et l'attachement à l'institution (AI; 15 items). Par ailleurs, huit items qui composent la sous-échelle «Attachement à l'institution» appartiennent également à la sous-échelle «Ajustement social» et un item appartient à la sous-échelle «Ajustement scolaire».

Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC; Larose & Roy, 1995). Ce questionnaire de 50 items permet d'évaluer la perception des élèves quant à leurs comportements, croyances et réactions émotives en regard des apprentissages typiques des ordres d'enseignement secondaire et collégial. L'utilisation du TRAC a servi d'appui à la validité de construit du SACQ-F puisque cet instrument permet d'évaluer les dispositions émotives et scolaires de l'élève, des antécédents théoriques d'un ajustement au collégial de qualité. Le TRAC contient neuf sous-échelles se rapportant à trois grandes composantes: la composante relative aux émotions engendrées par l'évaluation des apprentissages, la composante comportementale et la composante relative au système de croyances. Dans le cadre de la présente étude, seules les sous-échelles «Réactions d'anxiété» (RA), «Préparation aux examens» (PE), «Entraide» (E), «Recours à l'aide du professeur» (RP) et «Priorité accordée aux études» (PAE) ont été conservées en raison de leur pertinence théorique en regard de l'ajustement collégial. L'échelle utilisée pour répondre au questionnaire est de type Likert en sept points. Pour les sous-échelles RA, PE, E et RP, les sujets cotent chacun des énoncés en fonction de la légende suivante: 1 = ne correspond pas du tout à mon vécu et 7 = correspond totalement à mon vécu. Pour la sous-échelle PAE, les participants indiquent leur accord en regard des énoncés proposés de la façon suivante: 1 = totalement en désaccord et 7 = totalement en accord. Le TRAC

présente une structure factorielle claire et des qualités métrologiques satisfaisantes, avec des coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) variant de 0,55 à 0,89 (Larose & Roy, 1995). Les coefficients de consistance interne obtenus dans cette étude sont respectivement de 0,88 (RA), 0,78 (PE), 0,66 (PAE), 0,82 (RP), et 0,74 (E).

L'échelle d'orientation au réseau (EOR; Vaux, Burda & Stewart, 1986). Ce questionnaire unidimensionnel de 20 items, se répondant sur une échelle de 1 à 4 (1 = entièrement en désaccord et 4 = entièrement d'accord), évalue l'orientation interpersonnelle de l'élève en regard de son réseau social. Ce construit témoigne de la croyance qu'entretient l'individu quant au soutien disponible dans son réseau social. Théoriquement, une croyance positive devrait être associée à un meilleur ajustement social au collège puisqu'elle favoriserait le développement et le maintien des liens interpersonnels (Vaux et al., 1986). Le EOR est associé au soutien réel et perçu du réseau social, à la qualité des stratégies d'adaptation de l'individu et aux besoins de donner et de recevoir de l'aide (Vaux et al., 1986). Il présente également de bons indices de fidélité. Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) pour cinq échantillons auxquels le questionnaire a été administré varient de 0,60 à 0,88 et les indices de stabilité sont de 0,87 après deux semaines et de 0,85 après trois semaines (Vaux et al., 1986). Dans la présente étude, les analyses indiquent un coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) de 0,84 et un coefficient de corrélation test-retest après deux semaines de 0,79.

Les indicateurs de réussite scolaire. Trois indicateurs de réussite scolaire ont été utilisés dans cette étude comme critères de validité: la cote finale du secondaire, la moyenne générale de la session d'automne 1995 et celle de la session d'hiver 1996. La cote finale du secondaire varie entre 50 et 120 et son calcul tient compte des notes du secondaire, des résultats aux examens du ministère et du nombre d'unités réussies en quatrième et cinquième secondaire. Cet indice a permis de déterminer le classement des élèves à leur arrivée au collège. La moyenne générale de la session d'automne 1995 (première session au collège) et celle de la session d'hiver 1996 (deuxième session au collège) tiennent compte de tous les cours suivis par l'élève à chacune des sessions.

Procédure

Afin d'évaluer les dispositions émotives et scolaires des élèves, le TRAC a été rempli lors d'une journée d'admission tenue au collège en mai 1995. L'administration du TRAC à l'admission fait partie intégrante des pratiques

institutionnelles du collège participant à cette étude. Dans le contexte de la présente étude, une telle procédure permet d'évaluer la prédiction du SACQ-F à partir des dispositions émotives et scolaires au moment de l'admission. Le SACQ-F, le EOR ainsi qu'une mesure sociodémographique ont ensuite été remplis lors d'une visite en classe effectuée en mars et avril 1996. Deux semaines après cette passation, le SACQ-F a été rempli à nouveau par quelques élèves ($n=26$) afin de vérifier sa stabilité temporelle. Finalement, la cote finale du secondaire ainsi que les notes scolaires des deux premières sessions ont été recueillies à partir des dossiers scolaires des élèves, avec leur permission.

Résultats

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives pour chaque sous-échelle du SACQ-F (hommes et femmes), ainsi que l'étendue des moyennes rapportées par Baker et Siryk (1989). Les étendues observées ainsi que les écarts-types indiquent une bonne variabilité des réponses, tant pour les hommes que pour les femmes. De plus, on ne constate aucun effet de plancher ou de plafond aux sous-échelles. Dans l'ensemble, les élèves du présent échantillon obtiennent des scores comparables à ceux des élèves des échantillons américains recensés par Baker et Siryk (1989) à l'exception des hommes, qui obtiennent un score légèrement inférieur.

Les scores obtenus ont été soumis à une analyse de variance multivariée (MANOVA) en plan factoriel 2×2 (sexe \times lieu de résidence, chez les parents ou en appartement). Cette analyse indique qu'il n'y a pas d'interaction sexe \times lieu de résidence. Cependant, les scores diffèrent selon le lieu de résidence, $F(4,162) = 3,11$, $p < 0,02$, de même que selon le sexe des participants, $F(4,162) = 4,52$, $p < 0,002$. Afin de comprendre la signification de ces différences multivariées, deux analyses discriminantes ont été effectuées. La première utilise le lieu de résidence comme variable discriminante et la seconde, le sexe des participants. Les résultats de ces deux analyses sont présentés au tableau 3.

Les statistiques relatives à l'analyse discriminante effectuée pour la variable «Lieu de résidence» indiquent que l'ajustement scolaire et l'attachement institutionnel sont les variables qui discriminent le mieux les élèves selon leur lieu de résidence. Une lecture des moyennes obtenues par ces deux groupes révèle un ajustement scolaire de meilleure qualité ($X_s \Rightarrow 5,99$ vs $5,76$) combiné à un attachement institutionnel de moindre qualité ($X_s \Rightarrow 6,94$ vs $7,39$) pour les élèves ayant quitté le milieu familial compara-

Tableau 2
Statistiques descriptives pour les sous-échelles du SACQ-F

Sous-échelle	Hommes ^a		Femmes ^b				Baker & Siryk (1989)	
	Étendue théorique	Étendue observée	M	ET	Étendue observée	M	ET	Étendue des moyennes rapportées
ASC	24-216	80-197	132,4	26,4	57-202	142,6	26,8	134,9-162,2
ASO	20-180	73-166	126,6	20,4	71-162	125,1	19,8	109,5-142,7
APE	15-135	54-123	90,7	17,6	37-118	80,0	19,4	78,8-101,8
AI	15-135	59-135	107,5	16,0	57-131	109,3	16,0	94,2-115,0

^aN = 56
^bN = 118

Note: ASC = ajustement scolaire; ASO = ajustement social; APE = ajustement personnel émotif; AI = attachement à l'institution.

tivement à ceux résidant dans leur famille pendant leurs études collégiales. Quant à l'analyse pratiquée sur la variable «Sexe», elle indique que l'ajustement scolaire et l'ajustement émotif discriminent fortement les scores des garçons et des filles. Les moyennes présentées au tableau 2 montrent que les filles se perçoivent mieux ajustées sur le plan scolaire tout en rapportant un ajustement personnel et émotif de moindre qualité.

Tableau 3

**Statistiques relatives aux analyses discriminantes pratiquées
sur les variables «sexe» et «lieu de résidence»
en fonction des quatre sous-échelles du SACQ-F**

	Coefficients standardisés	Corrélations entre les variables d'ajustement et la variable canonique
		Lieu de résidence
Variables d'ajustement		
Scolaire	0,99	0,26
Émotif	-0,31	-0,21
Social	-0,34	-0,62
Attachement	-0,83	-0,57
		Sexe
Variables d'ajustement		
Scolaire	0,97	0,44
Émotif	-0,97	-0,53
Social	-0,12	-0,10
Attachement	-0,08	0,12

Fidélité du SACQ-F

La fidélité du SACQ-F a été estimée de deux façons, soit par les indices de consistance interne et par la fidélité test-retest. Les sous-échelles du SACQ-F présentent une bonne consistance interne; les coefficients (exprimés en alpha de Cronbach) sont de 0,79 (Ajustement personnel-émotif et Ajustement social); 0,80 (Attachement à l'institution) et 0,87 (Ajustement scolaire). Le SACQ-F possède également une bonne fidélité test-retest; les coefficients de corrélation sur une période de deux semaines sont de 0,75 (Ajustement personnel-émotif); 0,82 (Ajustement social); 0,86 (Attachement à l'institution) et 0,87 (Ajustement scolaire).

Validité de construit du SACQ-F

Conformément aux bases théoriques à l'origine du développement du SACQ, quatre hypothèses ont été énoncées en regard de l'évaluation de la validité de construit de la version française du questionnaire. Premièrement, il était prédit que les quatre dimensions de l'ajustement collégial, telles que mesurées par les quatre échelles, seraient distinctes et donc modérément associées. Deuxièmement, il a été avancé qu'une structure multidimensionnelle (quatre dimensions) représenterait plus adéquatement les données recueillies qu'une structure unidimensionnelle. Afin de vérifier cette seconde hypothèse, les indices d'ajustement de trois modèles structuraux ont été estimés et comparés entre eux. Troisièmement, les dispositions émotives, scolaires et sociales de l'élève devaient prédire la qualité de son ajustement collégial: les réactions d'anxiété (une composante à fort contenu émotif) seront davantage associées à l'Ajustement émotif; l'orientation interpersonnelle (une composante à fort contenu social) devait être davantage associée à l'Ajustement social; la préparation aux examens et la priorité accordée aux études (des composantes à fort contenu scolaire) seraient principalement liées à l'Ajustement scolaire et à l'Attachement institutionnel; l'entraide et le recours à l'aide des professeurs (des composantes à contenu socioscolaire) seraient principalement associés aux Ajustements scolaire et social. Quatrièmement, l'Ajustement scolaire et l'Attachement institutionnel devaient constituer les dimensions les plus fortement associées à la réussite scolaire au collège.

Intercorrélations entre les sous-échelles. Comme l'indique le tableau 4, à l'exception de la relation entre l'Attachement et l'Ajustement social, les intercorrélations entre les sous-échelles du SACQ-F sont positives et modérées, s'étendant de 0,24 (Attachement-Ajustement personnel-émotif) à 0,55 (Attachement-Ajustement scolaire). Dans l'ensemble, les corrélations obtenues sont comparables à celles observées dans les échantillons américains recensés par Baker et Siryk (1989). La forte association entre l'Attachement et l'Ajustement social suggère que ces deux dimensions de l'ajustement sont difficilement dissociables. D'ailleurs, la forte covariation s'explique par le fait que ces deux sous-échelles partagent huit items identiques. Un coefficient de 0,25 est obtenu entre ces deux sous-échelles lorsque la corrélation est évaluée à partir des items non partagés.

Structure factorielle. Par le biais de la version 3.0 du logiciel EQS (Bentler, 1989), le degré d'ajustement de trois modèles factoriels est évalué dans le but de tester la structure théorique multidimensionnelle sous-jacente au SACQ-F. Le premier modèle est unidimensionnel et propose donc que les

ajustements scolaire, personnel-émotif, social et institutionnel sont indissociables. Le second modèle est tridimensionnel et avance que l'ajustement social et l'attachement institutionnel se confondent pour former une dimension indépendante, mais reliée aux ajustements de type scolaire et personnel-émotif. Ce second modèle est évalué en raison des fortes covariations rapportées par Baker et Siryk (1989) (voir le tableau 4). Enfin, le troisième modèle postule une structure à quatre dimensions interreliées (voir l'appendice A pour la spécification des équations EQS de chacun des modèles). Dans le cas des deuxième et troisième modèles, les coefficients structurels de chacune des variables n'ont été estimés que sur les facteurs latents auxquels ils appartiennent théoriquement, les autres coefficients étant fixés à zéro. Les modèles ont été testés par la méthode *maximum likelihood estimation*, qui génère des estimés standardisés de tous les paramètres qui ne sont pas contraints à des valeurs fixes (généralement 1 ou 0). Le degré d'ajustement d'un modèle a été obtenu en comparant la matrice de covariance théorique (celle spécifiée par les contraintes du modèle) avec la matrice de covariance observée à partir des données recueillies. L'indice d'ajustement comparatif (IAC) et le ratio $X^2/\text{degrés de liberté}$ ont été utilisés dans cette étude afin d'évaluer la qualité des trois modèles factoriels confirmatoires. Une valeur IAC supérieure à 0,90 et un ratio X^2/dl inférieur à 2,00 indiquent généralement que les données recueillies rendent très bien compte de la structure théorique d'un modèle (Bentler, 1989). En raison du faible ratio sujets (174) / items (67), les analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées sur 20 items (5 par dimension) sélectionnés au hasard à l'intérieur de leur dimension respective².

Tableau 4

**Corrélations entre les sous-échelles du SACQ-F
(et étendue des corrélations rapportées par Baker et Siryk, 1989)**

	Émotif	Social	Attachement
Scolaire	0,39** (0,44-0,67)	0,40** (0,17-0,60)	0,55** (0,24-0,64)
Personnel-émotif		0,33** (0,33-0,59)	0,24** (0,30-0,54)
Social			0,75** (0,75-0,87)

** $p < 0,01$.

Note: Les étendues de corrélations ne tiennent compte que des échantillons de 100 sujets ou plus.

L'indice d'ajustement comparatif du modèle unidimensionnel est 0,52 et le ratio $X^2 (543,7) / \text{degrés de liberté} (167)$ est de 3,26 ce qui indique que ce modèle théorique représente inefficacement les données du SACQ-F recueillies dans la présente étude. Lorsque ces indices sont estimés en regard d'une structure tridimensionnelle contenant des items non partagés (Attachement/social, scolaire et personnel-émotif), le degré d'ajustement du modèle est à peu de chose près identique à celui du modèle unidimensionnel, CFI = 0,50; $X^2 (562,1) / \text{degrés de liberté} (165) = 3,41$. Enfin, c'est le modèle à quatre dimensions qui présente les meilleurs indices d'ajustement, CFI = 0,86; $X^2 (271,2) / \text{degrés de liberté} (158) = 1,72$. D'ailleurs, le *Lagrange Multiplier Test*, qui compare les écarts statistiques entre les valeurs X^2 de deux modèles indique que le degré d'ajustement du modèle à quatre dimensions est significativement supérieur à celui des modèles unidimensionnel [$X^2 (9) = 272,5, p < 0,001$] et tridimensionnel [$X^2 (7) = 290,9, p < 0,001$]. À l'exception de deux items, les scores Z calculés à partir des coefficients de saturation du modèle à quatre dimensions sont tous significatifs ($p < 0,05$) et varient entre 2,54 et 12,58. L'ensemble de ces résultats suggère que le modèle à quatre dimensions rend davantage compte des données recueillies que les modèles à une ou trois dimensions même si l'indice d'ajustement n'est pas extrêmement élevé. Ils supportent donc l'hypothèse de Baker et Siryk (1989) à l'effet que l'ajustement constitue un construit à quatre dimensions.

Corrélations avec les réactions d'anxiété, les comportements scolaires et socioscolaires et l'orientation interpersonnelle. Le tableau 5 indique que les corrélations entre les sous-échelles du SACQ-F et les sous-échelles du TRAC et le score global au EOR s'étendent de 0,02 (Ajustement personnel-émotif-entraide) à 0,53 (Ajustement scolaire-priorité accordée aux études). La sous-échelle Ajustement scolaire est particulièrement reliée à la qualité de la préparation aux examens (PE) et la priorité accordée aux études collégiales (PAE). Pour sa part, l'Ajustement émotif est surtout associé négativement aux réactions d'anxiété. La sous-échelle Ajustement social est reliée modérément à l'orientation interpersonnelle (EOR), à l'entraide (E) et au recours à l'aide du professeur (RP), ainsi qu'aux réactions d'anxiété (RA), mais de façon négative. Finalement, l'Attachement à l'institution est relié modérément à la priorité accordée aux études et à la préparation aux examens, et faiblement à l'orientation interpersonnelle.

Tableau 5

Corrélations entre les sous-échelles du SACQ-F et les sous-échelles du TRAC, le score global au EOR et les indicateurs de réussite scolaire.

	Scolaire	Émotif	Social ^a	Attachement ^a
TRAC				
RA	-0,26**	-0,36**	-0,24**	-0,14
PE	0,41**	0,07	0,07	0,33**
RP	0,22*	0,27**	0,34**	0,06
E	0,24*	0,02	0,23*	0,11
PAE	0,53**	0,07	0,15	0,42**
EOR	0,18*	0,24**	0,32**	0,10
Réussite scolaire				
5 ^e Secondaire				
1 ^{er} trim. collège	0,12	-0,03	-0,02	0,14
2 ^e trim collège	0,33**	-0,05	0,06	0,23**
2 ^e trim collège	0,27**	-0,12	0,10	0,27**

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

Note: RA = Réactions d'anxiété; PE = Préparation aux examens; RP = Recours à l'aide du professeur; E = Entraide; PAE = Priorité accordée aux études; EOR = Échelle d'orientation au réseau.

^a Seulement les items non partagés ont été utilisés dans le calcul des sous-échelles Ajustement social et Attachement institutionnel.

Corrélations avec les indices de réussite scolaire. Le bas du tableau 5 présente les corrélations entre les sous-échelles du SACQ-F et les résultats scolaires en cinquième secondaire et lors des première et deuxième sessions au collégial. Les corrélations s'étendent de -0,02 (Ajustement social-cote finale de cinquième secondaire) à 0,33 (Ajustement scolaire-moyenne au premier trimestre). Les sous-échelles Ajustement scolaire et Attachement institutionnel sont les seules associées aux résultats scolaires.

Discussion

L'objectif de l'étude présentée dans cet article était d'explorer la validité de construit et la fidélité d'une version française du SACQ (SACQ-F) administrée à un échantillon de collégiens québécois. Le portrait général des résultats suggère que le SACQ-F présente des qualités psychométriques comparables à la version originale de langue anglaise. Des variations importantes ont été notées dans les scores des répondants à ces sous-échelles sans qu'il n'y ait d'effet plafond ou d'effet plancher. Ce dernier résultat témoigne de la sensibilité de l'instrument à détecter les variations individuelles dans l'ajustement collégial. La consistance interne pour chacune des sous-échelles est élevée et les indices de fidélité test-retest respectent les normes attendues. De plus, les scores moyens à chacune des quatre sous-échelles se retrouvent tous à l'intérieur des étendues rapportées par Baker et Siryk (1989), à l'exception du score d'ajustement scolaire des hommes. Leur score moyen d'ajustement est inférieur à celui des hommes de populations américaines. De multiples facteurs, dont la faible proportion de garçons dans la présente étude (seulement 56 garçons), les expériences antérieures d'échec (les garçons des collèges québécois présentent des taux d'insuccès relativement élevés, ce qui rend peut-être plus difficile leur ajustement scolaire) et le type de transition (l'impact du passage secondaire-cégep québécois pour les garçons est peut-être plus négatif que celui du passage secondaire-université américaine), pourraient expliquer l'écart entre les deux groupes. Ce résultat est surprenant et nécessiterait une analyse plus systématique afin de vérifier la valeur de ces spéculations.

Le caractère multidimensionnel de l'ajustement collégial est une des considérations théoriques ayant guidé le développement du SACQ (Baker & Siryk, 1984). Les résultats des corrélations entre les sous-échelles et des analyses factorielles confirment la présence d'au moins quatre dimensions de l'ajustement collégial tout en indiquant que l'ajustement social et l'attachement institutionnel covarient fortement lorsque les analyses n'isolent pas les items partagés par ces deux sous-échelles. Ce dernier résultat, également rapporté dans l'étude de validation originale du SACQ (Baker & Siryk, 1984), ne surprend guère en raison de la présence d'items communs dans les deux sous-échelles. D'un point de vue théorique, cette situation peut s'expliquer par le fait que l'attachement institutionnel se traduit notamment par la qualité du lien d'appartenance à l'école, un construit très similaire à celui de l'ajustement social (Baker & Siryk, 1984). Comme l'a proposé Tinto (1987), ce lien d'appartenance résulterait, en partie, de la qualité des relations sociales établies par l'élève dans le contexte d'activités scolaires et parascolaires avec les pairs et les professeurs au collège. À travers ces relations, l'élève développerait le sentiment que l'institution, et

notamment les gens qui la fréquentent, comblent de façon efficace ses besoins sociaux. Selon cette perspective, l'ajustement social occuperait donc une place centrale dans la détermination de l'attachement institutionnel. En dépit de cette interprétation, les données de la présente recherche indiquent que les items uniques à la sous-échelle Attachement institutionnel forment un construit empiriquement distinct de l'Ajustement social. Ceci suggère, pour les recherches futures, de porter une attention particulière aux caractères uniques et partagés des construits Ajustement social et Attachement institutionnel évalués par le SACQ-F.

La validité de construit du SACQ-F a également été évaluée par l'examen des liens entretenus avec deux comportements scolaires (la préparation aux examens et la priorité accordée aux études), deux comportements socio-scolaires (l'entraide et le recours à l'aide des professeurs), une réaction émotionnelle liée à l'évaluation (les réactions d'anxiété aux examens) et une croyance générale en regard du soutien social (l'orientation interpersonnelle). De façon globale, l'ajustement collégial est associé à certaines de ces dispositions personnelles, même si les réactions d'anxiété et les comportements scolaires ont été évalués près de dix mois avant l'ajustement collégial. Par ailleurs, les associations ne sont pas d'égale importance selon le type d'ajustement. L'ajustement scolaire est principalement associé à la priorité accordée aux études et à la préparation aux examens (corrélations supérieures à 0,30); l'ajustement personnel et émotif, aux réactions d'anxiété (corrélation supérieure à 0,30); l'ajustement social, au recours à l'aide du professeur et à l'orientation interpersonnelle (corrélations supérieures à 0,30); et l'attachement institutionnel, à la priorité accordée aux études et à la préparation aux examens (corrélations supérieures à 0,30). Ces résultats corroborent assez bien la spécificité de chaque type d'ajustement. L'ajustement scolaire est davantage lié à des comportements scolaires; l'ajustement personnel et émotif s'associe à des réactions émotives en contexte d'évaluation; l'ajustement social covarie avec une compétence sociale et une croyance qui régit directement le mode d'interaction sociale; et l'attachement à l'institution est lié à des comportements qui témoignent d'un engagement personnel de l'élève envers les objectifs éducatifs du collégial. Ces résultats supportent l'hypothèse de Baker et Siryk stipulant que les dispositions personnelles de l'élève, telles ses habiletés d'études et ses compétences sociales, sont des antécédants importants de la qualité de son ajustement subséquent au collège. Ils renforcent la validité de construit du SACQ-F.

Cette étude a également montré que l'ajustement scolaire et l'attachement à l'institution, mesurés au second trimestre d'étude, sont associés

faiblement aux moyennes générales obtenues au cours des deux premiers trimestres au collégial mais ne sont pas reliés à la cote finale obtenue au secondaire. De plus, les ajustements personnel-émotif et social ne sont pas liés à la réussite scolaire. Ces résultats convergent avec ceux rapportés par Baker et Siryk (1989). À partir d'une méta-analyse, ces auteurs ont montré qu'à travers tous les échantillons examinés, l'ajustement scolaire était la principale dimension systématiquement associée à la réussite des élèves au collège. Sans conclure que les difficultés d'ajustement social et émotif des nouveaux arrivants n'interfèrent pas avec leur chance de réussite, il est logique que ces difficultés soient davantage liées à des corrélats de nature affective ou sociale, telles l'anxiété évaluative et les difficultés de recourir à l'aide des pairs, qu'à des corrélats purement scolaires. Pour certains élèves, ces difficultés pourraient ultérieurement mener à une diminution des performances scolaires mais pour d'autres, elles se traduiraient par de l'isolement ou des difficultés d'interaction sociale sans nécessairement influencer le travail intellectuel. Par ailleurs, l'absence de relation significative entre la cote finale du secondaire et l'ajustement scolaire au collège suggère que cette dernière dimension est spécifique aux expériences collégiales. Ce résultat est important puisqu'il distingue le SACQ-F des mesures générales d'ajustement scolaire (ex.: l'engagement scolaire) qui évaluent souvent des construits intrapersonnels non spécifiques au contexte des études collégiales. L'utilisation de ce type de construit rend de toute évidence imprécise la mesure de l'ajustement.

Les analyses discriminantes pratiquées en fonction du sexe des participants ont montré qu'en moyenne, les femmes se perçoivent mieux ajustées que les hommes sur le plan scolaire, même si leur ajustement personnel et émotif est de moindre qualité. Ces différences dans les scores au SACQ-F sont en partie consistantes avec les données d'études américaines (Baker & Siryk, 1989; Lopez, Campbell & Watkins, 1986). D'une part, il est probable que les différences dans l'ajustement scolaire reflètent simplement les écarts de réussite entre garçons et filles. Au collégial, les filles ont des taux de réussite, au premier trimestre et pour l'ensemble de leur formation, supérieurs à ceux des garçons. De plus, à dossiers scolaires équivalents à l'arrivée au cégep et à charge de travail égale, elles performant davantage que les garçons (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Ces écarts sont également perceptibles dans le présent échantillon. En effet, à cote finale équivalente au secondaire, les moyennes générales obtenues par les filles au collège sont systématiquement plus élevées que celles des garçons¹. En conséquence, il se peut que le meilleur ajustement scolaire des filles soit une résultante directe de leur supériorité scolaire au collège. Il est aussi possible qu'en répondant mieux aux exigences des études collégiales (élément

constitutif de l'ajustement scolaire), les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires pendant leur cours collégial. Les limites méthodologiques inhérentes à la présente étude incitent de toute évidence à la prudence quant à l'établissement d'un lien causal et unidirectionnel entre l'ajustement scolaire et la réussite. D'autre part, l'ajustement personnel et émotif des femmes est plus faible que celui des garçons, peut-être en raison de leur tendance à intérioriser les embêtements quotidiens (Levit, 1991) et à développer plus facilement des problèmes à caractère somatique (Vingerhoets & Van-Heck, 1990). Au collégial, cette tendance pourrait se manifester à travers l'expression plus marquée chez les filles de sentiments de détresse et de problèmes tels des maux de tête, une perte d'appétit et une fatigue chronique. À la lumière des travaux examinant les modes d'ajustement des adolescents en fonction des sexes (*e.g.* Cross & Markus, 1993), il se peut que l'expression des difficultés d'ajustement collégial soit teintée des différences dans les styles d'expression émotive, entre garçons et filles. Les filles intérioriseraient davantage leurs problèmes d'intégration collégiale alors que les garçons les extérioriseraient. Il se peut enfin que le score d'ajustement émotif des femmes soit plus faible simplement parce que ces dernières parlent ouvertement de leur vie émotive, contrairement à ce que font généralement les garçons.

Les analyses discriminantes pratiquées en fonction du lieu de résidence des participants ont montré qu'en moyenne, les élèves vivant à l'extérieur de leur milieu familial présentent un plus faible sentiment d'attachement à leur collège, même s'ils se disent mieux ajustés sur le plan scolaire. Ce résultat converge en partie avec celui rapporté par Brooks et DuBois (1995). Ces auteurs ont montré que la distance géographique entre la demeure familiale de l'élève et le collège fréquenté est associée négativement à la qualité de l'ajustement social au collège même en recherchant la présence de facteurs individuels tels les antécédents intellectuels, la stabilité émotive et la capacité de résoudre des problèmes. D'une part, puisque l'attachement institutionnel est fortement associé à l'ajustement social et que ce dernier implique notamment des perceptions de l'élève quant à la nostalgie découlant de la séparation du milieu familial et du réseau social du secondaire, il est logique que les élèves ayant quitté la famille éprouvent un attachement moins fort envers les personnes de l'institution. Une étude longitudinale a d'ailleurs montré que la solitude et l'anxiété sociale augmentent pendant la transition secondaire-collégial mais seulement pour les élèves ayant quitté leur famille et leur réseau social d'origine (Larose & Boivin, sous presse). Les données obtenues dans la présente étude sont également consistantes avec celles d'autres études qui montrent que le passage du secondaire vers le collégial s'accompagne, notamment chez les élèves séparés de leur milieu familial,

d'une diminution de la qualité des relations qu'entretient l'élève avec ses pairs (Shaver, Furman & Buhrmester, 1985) et d'un attachement plus fort envers les parents (Larose & Boivin, sous presse).

La validation du SACQ-F a des implications directes sur les pratiques d'encadrement au collégial. Cette mesure peut faciliter le dépistage d'élèves susceptibles d'éprouver des difficultés tout au long de leurs études collégiales. Très souvent, les élèves à risque sont dépistés sur la seule base de leurs premiers résultats scolaires obtenus au collège. À notre avis, cette stratégie néglige une partie importante des facteurs qui interviennent dans la réussite scolaire, et particulièrement ceux qui relèvent des exigences du nouveau milieu d'études. Le SACQ-F peut s'avérer un instrument complémentaire aux notes scolaires en précisant la nature des difficultés éprouvées par l'élève et, conséquemment, la nature du soutien offert. Par exemple, l'aide offerte pour contrer les difficultés d'ajustement scolaire d'élèves à risque pourrait être fort différente selon que l'élève est faiblement ou fortement attaché à l'institution.

La réalité multidimensionnelle que tente de cerner le SACQ-F a également des implications importantes pour la recherche sur l'intégration collégiale. Il est impératif d'intégrer dans la mesure de l'intégration collégiale les multiples facettes de l'ajustement afin de rendre compte de l'ensemble des expériences des nouveaux arrivants. Trop souvent, le concept d'ajustement est réduit à une seule dimension personnelle (Anderson & Fleming, 1986) et tient rarement compte de la nature et de la complexité des expériences collégiales qui se veulent à la fois d'ordre scolaire, social et affectif. La présence de corrélations modérées entre les ajustements scolaire, social et émotif suggère que les expériences d'intégration sont multiples et distinctes. Elle suppose également que les effets de l'intégration collégiale ne peuvent être réellement compris que si l'on considère la nature spécifique des expériences vécues par les élèves. À d'autres égards, le SACQ-F constitue une mesure utile à l'évaluation des programmes d'encadrement visant un changement dans la qualité de l'ajustement ou à des recherches s'intéressant aux relations entre l'ajustement des collégiens, la réussite scolaire et toutes autres variables intermédiaires.

Les résultats de cette étude suggèrent que la version francophone du SACQ représente une mesure possédant une validité de construit et une fidélité acceptables. Il faut cependant considérer que la validation a été réalisée auprès d'un seul collège localisé dans la région de Québec. La

réplication de ces résultats auprès d'autres institutions collégiales s'avère importante.

NOTES

1. Puisque cette étude vise avant tout l'exploration des qualités psychométriques du SACQ-F et non sa standardisation auprès de la population collégiale québécoise, la présence d'un échantillon non probabiliste devient un problème de second ordre.
2. Dans le cas des sous-échelles *Attachement à l'institution* et *Ajustement social*, les items ont été choisis au hasard parmi ceux qui sont uniques à l'une ou l'autre des échelles.
3. Une analyse multivariée pratiquée sur la cote finale et les moyennes générales des première et deuxième sessions du collégial indique que les filles présentent des notes scolaires supérieures aux garçons [$F(3, 150) = 11,1, p < 0,001$]. Alors que les cotes finales des filles sont statistiquement équivalentes à celles des garçons, leur moyenne générale de la première [$F(1, 152) = 18,6, p < 0,001$] et de la deuxième sessions au collège [$F(1, 152) = 16,8, p < 0,001$] sont plus élevées.

RÉFÉRENCES

- Anderson, S. A. & Fleming, W. M. (1986). Late adolescents' home-leaving strategies: Predicting ego identity and college adjustment. *Adolescence*, 21, 453-459.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *Manual of the SACQ*. Los Angeles, CA : Western Psychological Services.
- Bentler, P. M. (1989). *EQS structural equations program manual*. Los Angeles, CA : BMDP Statistical software.
- Berman, W. H. & Sperling, M. B. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 427-440.
- Brooks, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation (1995). Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Cross, S. E. & Markus, H. R. (1993). Gender in thought, belief, and action : A cognitive approach. In A. E. Beall & R. J. Sternberg (Éds), The psychology of gender (pp. 55-98). New York : Guilford Press.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students : A longitudinal study of retention. Journal of Counseling and Development, 72, 281-288.
- Hays, R. B. & Oxley, P. (1986). Social network development and functioning during a life transition. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 305-313.
- Kramer, H. C. (1980). Monitoring freshman perceptions of college. Journal of the National Association for Women Deans, Administrators, and Counselors, 44, 7-13.
- Larose, S. & Boivin, M. (sous presse). Attachment security, social support expectations, and socio-emotional adjustment during the high school-college transition. Journal of Research on Adolescence.
- 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. & Roy, R. (1994). Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Lasnier, F. (1992). L'évaluation des groupes stables. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Levit, D. B. (1991). Gender differences in ego defenses in adolescence : Sex roles as one way to understand the differences. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 992-999.
- Lopez, F. G., Campbell, V. L. & Watkins, C. E. (1986). Depression, psychological separation, and college adjustment : An investigation for sex differences. Journal of Counseling Psychology, 33, 52-56.
- Nunnally, J. C. (1970). Introduction to psychological measurement. New York : McGraw-Hill.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university : A path analytic validation of the Tinto model. Journal of Educational Psychology, 85, 215-226.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). How college affects students. San Francisco : Jossey-Bass.
- Rice, K. G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college : A longitudinal study. Journal of Counseling Psychology, 39, 203-213.
- Robert, M. (1988) Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. Saint-Hyacinthe : Edisem.

- Robinson, N. M. & Janos, P. M. (1986). Psychological adjustment in a college-level program of marked academic acceleration. Journal of Youth and Adolescence, 15, 51-60.
- Shaver, P., Furman, W. C. & Buhrmester, D. (1985). Transition to college : Network changes, social skills, and loneliness. In S. Duck & D. Pelman (Éds), Understanding personal relationships : An interdisciplinary approach (pp. 193-219). London : Sage.
- Sullivan, K. & Sullivan, A. (1980). Adolescent-parent separation. Developmental Psychology, 16, 93-99.
- Tinto, V. (1987). Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago : University of Chicago Press.
- Vallerand, R. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. Psychologie canadienne, 30, 662-681.
- Vaux, A., Burda, P. & Stewart, D. (1986). Orientation toward utilization of support resources. Journal of Community Psychology, 14, 159-170.
- Vingerhoets, A. J. & Van-Heck, G. L. (1990). Gender, coping and psychosomatic symptoms. Psychological Medicine, 20, 125-135.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C. & Palmer, D. R. (1987). Learning and study strategies inventory. Clearwater, FL : HetH Publishing Company.

Appendice A

Spécifications des équations des trois modèles factoriels confirmatoires

Modèle unidimensionnel	Modèle tridimensionnel	Modèle à quatre dimensions
ÉQUATIONS	ÉQUATIONS	ÉQUATIONS
$v3 = + *F1 + E3;$ $v17 = + *F1 + *F3 + e17;$ $v24 = + *F1 + e24;$ $v36 = + *F1 + *F3 + e36;$ $v48 = + *F1 + e48;$ $v9 = + *F1 + e9;$ $v18 = + *F1 + e18;$ $v28 = + *F1 + e28;$ $v43 = + *F1 + e43;$ $v45 = + *F1 + e45;$ $v2 = + *F1 + e2;$ $v20 = + *F1 + e20;$ $v23 = + *F1 + e23;$ $v32 = + *F1 + e32;$ $v51 = + *F1 + e51;$ $v15 = + *F1 + e15;$ $v31 = + *F1 + e31;$ $v54 = + *F1 + e54;$ $v55 = + *F1 + e55;$ $v56 = + *F1 + e56;$	$v3 = + F1 + E3;$ $v17 = + *F1 + *F3 + e17;$ $v24 = + *F1 + e24;$ $v36 = + *F1 + *F3 + e36;$ $v48 = + *F1 + e48;$ $v9 = + *F2 + *F1 + e9;$ $v18 = + F2 + e18;$ $v28 = + *F2 + e28;$ $v43 = + *F2 + e43;$ $v45 = + *F2 + *F1 + e45;$ $v15 = + *F2 + e15;$ $v31 = + *F2 + e31;$ $v54 = + *F2 + e54;$ $v55 = + *F2 + e55;$ $v56 = + *F2 + e56;$ $v2 = + F3 + e2;$ $v20 = + *F3 + *F1 + e20;$ $v23 = + *F3 + e23;$ $v32 = + *F3 + e32;$ $v51 = + *F3 + e51;$	$v3 = + *F1 + E3;$ $v17 = + *F1 + *F3 + e17;$ $v24 = + *F1 + e24;$ $v36 = + *F1 + *F3 + e36;$ $v48 = + *F1 + e48;$ $v9 = + *F2 + *F1 + e9;$ $v18 = + *F2 + e18;$ $v28 = + *F2 + e28;$ $v43 = + *F2 + e43;$ $v45 = + *F2 + *F1 + e45;$ $v2 = + *F3 + e2;$ $v20 = + *F3 + *F1 + e20;$ $v23 = + *F3 + e23;$ $v32 = + *F3 + e32;$ $v51 = + *F3 + e51;$ $v15 = + *F4 + e15;$ $v31 = + *F4 + *F2 + e31;$ $v54 = + *F4 + e54;$ $v55 = + *F4 + e55;$ $v56 = + *F4 + e56;$
/VARIANCES	/VARIANCES	/VARIANCES
$F1 = 1.00;$ $e3 \text{ to } e56 = *;$	$F1 = 1.00;$ $F2 = 1.00;$ $F3 = 1.00;$ $e3 \text{ to } e56 = *;$	$F1 = 1.00;$ $F2 = 1.00;$ $F3 = 1.00;$ $F4 = 1.00;$ $e3 \text{ to } e56 = *;$
	/COVARIANCES	/COVARIANCES
	$F3, F1 = *;$ $F2, F1 = *;$ $F3, F2 = *;$	$F4, F1 = *;$ $F3, F1 = *;$ $F2, F1 = *;$ $F3, F2 = *;$ $F4, F2 = *;$ $F4, F3 = *;$

Note: v3, v17, v24, v36 et v48 sont des items de la sous-échelle Ajustement Scolaire; v9, v18, v28, v43 et v45 sont des items de la sous-échelle Ajustement Social; v2, v20, v23, v32, v51 sont des items de la sous-échelle Ajustement Personnel-otif; v15, v31, v54, v55, v56 sont des items de la sous-échelle Attachement à l'Institution.