LES COULISSES DE LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE : LES RESSOURCES DE SOUTIEN UNIVERSITAIRES SOUS L'ANGLE DE L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS

SIMON BILODEAU-CARRIER
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ANNIE PILOTE
UNIVERSITÉ LAVAL

Résumé

Les dernières années ont été marquées par des bouleversements dans les universités québécoises, transformant le travail du personnel universitaire et modifiant les dynamiques institutionnelles. Ces changements, exacerbés par la pandémie de COVID-19, ont particulièrement mis en lumière les défis auxquels sont confrontés les étudiants et étudiantes en matière de santé psychologique. Ces préoccupations ont été accompagnées de questions sur l'équité, la diversité et l'inclusion dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec. En réponse à celles-ci, les universités québécoises ont réagi en augmentant l'offre de services à la population étudiante, notamment par l'ajout de suivis en psychothérapie, pour tenter de répondre à l'augmentation des besoins pendant la période pandémique. Cependant, bien que ces initiatives aient été un pas vers l'amélioration du soutien aux étudiantes et étudiants, des disparités subsistent dans l'accès à ces services, notamment pour certaines populations étudiantes issues de groupes marginalisés. Ces inégalités soulèvent des interrogations sur l'efficacité et l'équité des ressources mises en place. C'est dans ce contexte que notre recherche, centrée sur l'expérience vécue des étudiantes et étudiants dans le système universitaire québécois, se penche sur les facteurs facilitant ou freinant leur mobilisation des services de soutien. Nous analysons ainsi comment ils et elles perçoivent ces services et y accèdent. Ce travail contribue à une meilleure compréhension des défis rencontrés par les étudiantes et étudiants des universités québécoises dans la gestion de leur santé psychologique et à la réflexion sur les améliorations possibles dans la prestation des services étudiants.

Mots clés *:* services étudiants, expérience étudiante, université québécoise, équité et inclusion universitaire, disparités d'accès aux services

Abstract

In recent years, Quebec universities have undergone significant changes; reshaping both academic work and institutional dynamics. These transformations, intensified by the COVID-19 pandemic, have particularly highlighted the psychological health challenges faced by students. Alongside these concerns, issues of equity, diversity, and inclusion have gained prominence within Quebec's higher education institutions. In response, universities have expanded student services, most notably by increasing access to psychotherapy, to address the rising needs during the pandemic. While these initiatives represent steps toward better student support, disparities remain in level of access to these services, especially for

marginalized student populations. Such inequalities raise important questions about the effectiveness and fairness of the support systems in place. In this context, our research focuses on the lived experiences of students within Quebec's university system, examining the factors that facilitate or hinder their use of support services. We explore how students perceive and navigate these services. This study contributes to a deeper understanding of the challenges students face in managing their psychological well-being and informs ongoing discussions on how to improve student service delivery in Quebec universities.
***Keywords**:* student services, student experience, Quebec universities, equity and inclusion in higher education, service access disparities

Au Québec, la Révolution tranquille des années 1960 a marqué une refonte du système éducatif, visant entre autres à rendre l'accès aux études supérieures plus équitable. Les établissements, jusque-là réservés à une élite, ont vu une participation accrue d'étudiantes et d'étudiants d'horizons plus variés. Des politiques de démocratisation, comme les universités publiques et les prêts et bourses, ont été mises en place, mais des inégalités persistent dans l'obtention des diplômes universitaires (Kamanzi et Magnan, 2023). Plus récemment, ces défis de persévérance ont été exacerbés par la pandémie de COVID-19 (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2021), qui a bouleversé l'enseignement universitaire entre 2020 et 2023.

Après la déclaration de la pandémie par l'OMS le 11 mars 2020, les universités ont dû adapter rapidement leurs modalités d'enseignement pour faire face à la crise sanitaire. Dans un contexte de mesures de confinement, l'enseignement à distance est alors devenu la norme. Cette situation a exposé les étudiantes et étudiants à de nouveaux stress et défis ayant affecté parfois gravement leur santé psychologique (Roux et al., 2021).

Pour pallier ces difficultés, le ministère de l'Enseignement supérieur s'est appuyé sur son plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur pour déployer plus de ressources de soutien. Cependant, cette mesure comporte des limites, notamment le fait que certains sous-groupes étudiants marginalisés, comme les étudiantes et étudiants d'origine autochtone (Joncas et Pilote, 2021) ou en situation de handicap (Sall et al., 2022), mobilisent ces ressources moins fréquemment que les autres. Cela pourrait aussi être le cas, à plus petite échelle, pour les étudiantes et étudiants de première génération (Stebleton et al., 2014).

En outre, durant la pandémie, on se rend compte que les populations étudiantes déjà marginalisées vivent des difficultés exacerbées par rapport au reste du corps étudiant (CSE, 2021). La synthèse de l'enquête de Villeneuve et Dagneau (2021) à propos des personnes étudiantes en situation de handicap dénote que ces personnes semblent plus souffrir que les autres du contexte pandémique. Ainsi, des enjeux d'équité émergent, puisqu'au moins un groupe particulièrement touché par le contexte pandémique est aussi l'un de ceux pour lesquels il existe des enjeux importants par rapport à la mobilisation des ressources mises en place pour le soutenir.

C'est pourquoi l'objectif de cette recherche est d'identifier des facteurs qui ont influencé l'accessibilité des ressources de soutien pour différents sous-groupes étudiants, en explorant les expériences étudiantes liées à l'accès à ces ressources. En exploitant cette période de crise, cette étude vise à identifier les obstacles qui ont pu entraver l'accès à ces soutiens et à proposer des pistes pour améliorer leur distribution à l'avenir.

La littérature à propos de la persévérance et de la réussite à l'université

La littérature scientifique par rapport à la réussite, au décrochage et à la persévérance universitaires souligne l'importance des ressources de soutien et identifie des facteurs

sur lesquels ces mesures peuvent agir pour réduire les risques de décrochage et favoriser la persévérance. La littérature scientifique sur ces facteurs est abondante, car on assiste depuis plusieurs décennies à une transformation des systèmes d'études supérieures, dans l'objectif de rendre ces ordres d'enseignement plus équitables et accessibles. Une frange de cette littérature, celle à propos de la formation à distance, est plus récente.

Les facteurs influençant le décrochage

Les facteurs influençant le décrochage sont diversifiés et peuvent être classés en grandes catégories, soit les facteurs propres aux systèmes d'enseignement, les facteurs liés aux établissements et les facteurs en lien avec les étudiantes et étudiants, offrant une vue d'ensemble utile pour comprendre les dynamiques en jeu (Behr et al., 2020). Ces catégories représentent des champs dans lesquels il est possible d'agir pour réduire l'abandon scolaire et favoriser la persévérance de certains étudiants et étudiantes.

Il est cependant très difficile d'agir sur certaines de ces catégories de facteurs. Par exemple, changer un système scolaire nécessite l'intervention d'instances politiques. D'autre part, on ne peut pas vraiment changer le passé scolaire d'une personne une fois qu'elle est inscrite à l'université. Il semble donc que les facteurs liés aux établissements et ceux relatifs aux expériences des étudiantes et étudiants dans les universités sont ceux qui sont les plus riches pour l'étude. Les universités pourraient tirer parti de ces facteurs et de leurs impacts pour adapter leurs structures et leur offre de services afin d'améliorer la persévérance.

Les facteurs liés aux établissements d'enseignement incluent, par exemple, la taille des groupes (Montmarquette et al., 2001), les relations entre le corps professoral et la population étudiante (Ghignoni, 2017), et les ressources de soutien disponibles. Quelques exemples de facteurs liés à l'expérience au cours des études pourraient être le temps consacré à un emploi (Schiefele et al., 2007) et le sentiment d'intégration au monde universitaire (Tinto, 1975). Ces catégories offrent des occasions concrètes pour les établissements d'améliorer leurs pratiques afin de favoriser la persévérance étudiante, comme elles ont le contrôle de plusieurs de ces facteurs et peuvent en influencer d'autres.

Les études sur la persévérance et le décrochage en formation à distance révèlent elles aussi des facteurs importants sur lesquels les universités peuvent agir ou, du moins, dont elles peuvent tenir compte. Par exemple, le temps consacré au travail pendant les études est généralement plus élevé pour les personnes qui étudient à distance (Packham et al., 2004). En outre, des facteurs tels que les problèmes liés à l'utilisation de la technologie et la grande diversité des structures de cours peuvent représenter des obstacles importants à la persévérance et à la réussite dans ce type de programme d'études (Sauvé et al., 2020).

Toutefois, beaucoup de facteurs favorisant le décrochage sont hors du contrôle des universités. En outre, les impacts des facteurs influençant le décrochage et la persévérance varient considérablement d'une personne à l'autre (Behr et al., 2020), ce qui complexifie leur étude. Dans ce contexte, les ressources de soutien universitaires apparaissent comme des leviers essentiels. En diversifiant les formes d'accompagnement proposées, on augmente les chances de répondre aux besoins particuliers de chacun. Étudier ces ressources devient donc particulièrement pertinent pour mieux outiller les établissements et favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants.

Les ressources de soutien des universités

Les ressources de soutien jouent un rôle crucial dans la persévérance des étudiantes et étudiants en abordant divers aspects de leur vie universitaire et personnelle. Dans plusieurs États des États-Unis, les universités mettent en place des programmes variés et investissent considérablement dans leur efficacité (Headlam,

2018; Ratledge et al., 2019; Weiss et al., 2021). Ces programmes couvrent un large éventail de services (ex. : soutien financier, tutorat, cours préparatoires et accompagnement en classe) pour soutenir les étudiantes et étudiants, et la perception de ce soutien est un bon prédicteur de leur réussite scolaire (Reason et al., 2007).

En revanche, les recherches québécoises à ce sujet sont moins développées. Certaines études évaluent les mesures de soutien existantes (Morneau-Sévigny, 2017; Sauvé et al., 2007) ou décrivent la situation actuelle (Fontaine et Peters, 2012; Michalski et al., 2017). Bien que ces recherches soulignent l'importance de mesures de soutien holistiques et continues, elles ne permettent pas toujours des comparaisons détaillées avec les modèles américains.

Les types de soutien courants au Québec incluent l'aide psychologique, l'orientation, l'aide financière, le soutien à l'emploi et d'autres services plus ciblés (Fontaine et Peters, 2012). En formation à distance, certains défis sont accrus, nécessitant d'autres mesures particulières, comme des ressources pour maîtriser les technologies et accéder aux bibliothèques virtuelles (Lee et al., 2011).

Les méthodes de diffusion et de promotion de ces services varient considérablement entre les établissements, et leur efficacité est peu mesurée (Britto et Rush, 2013). Cependant, on sait que certains sous-groupes d'étudiantes et étudiants vivant d'importants défis à l'université, par exemple, ceux qui sont d'origine autochtone ou en situation de handicap, profitent moins souvent que leurs pairs des mesures de soutien universitaires existantes (Joncas, 2018; Sall, 2022).

En somme, les universités, tant aux États-Unis qu'au Canada, investissent dans des mesures de soutien pour améliorer la persévérance des étudiantes et étudiants. Toutefois, on peut se questionner quant à l'accès équitable à ces ressources pour tous les membres du corps étudiant. Il est ainsi crucial d'explorer plus profondément pourquoi certaines personnes n'utilisent pas les ressources disponibles et comment améliorer l'accès à ces soutiens et leur utilisation. En effet, comme l'explique Sen dans sa théorie de la justice (2009), l'existence d'une ressource n'est pas porteuse d'égalité si cette ressource ne peut pas être mobilisée par les personnes qui en ont le plus besoin.

Cadre théorique : l'approche par les capabilités

L'approche par les capabilités d'Amartya Sen (2009) offre un cadre utile pour analyser les inégalités dans l'accès aux ressources de soutien universitaires. Selon cette approche, la justice ne se mesure pas seulement par les ressources disponibles, mais aussi par la capacité des individus à utiliser ces ressources pour mener une vie qu'ils valorisent. Cette capacité dépend de la disponibilité des ressources ainsi que des facteurs de conversion positifs ou négatifs, c'est-à-dire des éléments facilitant ou empêchant la transformation de ces ressources en opportunités réelles. Par exemple, un service de tutorat universitaire constitue une ressource précieuse. Toutefois, pour qu'une personne puisse en bénéficier, elle doit non seulement connaître ce service et pouvoir s'y inscrire, mais aussi avoir la possibilité de dégager du temps pour y participer. Si des obstacles tels que le coût ou des contraintes horaires empêchent l'accès à ce service, cela peut créer des disparités dans la réussite. Les facteurs de conversion, uniques d'une personne à l'autre, jouent ainsi un rôle crucial dans l'accès équitable aux ressources. Comprendre comment ces facteurs influencent l'accès aux ressources de soutien peut aider à identifier les barrières particulières rencontrées par différents sous-groupes d'étudiantes et d'étudiants.

Questions de recherche

En considérant l'approche par les capabilités comme cadre analytique, cette étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

Quelles sont les ressources de soutien disponibles pour les étudiantes et étudiants interrogés pendant leurs études? Cette question permet d'identifier et de décrire

les ressources existantes dans le contexte universitaire étudié[1].

Comment les facteurs de conversion ont-ils facilité ou freiné l'utilisation de ces ressources par les étudiantes et étudiants? Cette question explore les éléments qui influencent l'accès aux ressources et examine comment les caractéristiques individuelles, sociales et environnementales interagissent pour créer des opportunités ou des obstacles à leur utilisation.

MÉTHODOLOGIE

Soutien à la réalisation de cette recherche

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet Transitions, mené au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Ce projet, dirigé par le chercheur Pierre Doray, examine les impacts de la crise de la COVID-19 sur les parcours scolaires dans l'enseignement postsecondaire au Québec. Plus précisément, il vise à identifier les effets des ajustements locaux aux politiques et règles mises en place pendant cette période, ainsi que ceux des dispositifs éducatifs instaurés dans divers établissements tels que les centres d'éducation des adultes, les cégeps et les universités. Le projet cherche également à évaluer si ces effets varient selon les sous-groupes d'étudiantes et d'étudiants.

Les universités étudiées et le devis général de la recherche

Au début du projet, à l'automne 2021, l'équipe Transitions a effectué des démarches auprès de deux établissements universitaires québécois en milieu urbain, désignés ici sous les noms fictifs d'Université du Parc et d'Université du Cap. La collecte de données, décrite ci-dessous, s'est déroulée sur ces deux campus. Étant donné la diversité des facteurs influençant les décisions individuelles, nous avons opté pour un devis qualitatif pour ce projet.

Question 1 : Quelles sont les ressources de soutien disponibles pour les étudiantes et étudiants des universités étudiées pendant leurs études?

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons adopté un devis d'étude de cas, mobilisant diverses sources d'information pour garantir la fiabilité des résultats (Yin, 2009). Cela inclut des entretiens avec des membres du personnel universitaire et une analyse des ressources documentaires des deux établissements.

Nous avons mené sept entretiens à l'Université du Cap et neuf à l'Université du Parc, auprès de responsables facultaires, de personnes enseignantes, de représentants et représentantes d'associations et de responsables des instances de ressources de soutien. Ces entretiens ont été réalisés par divers membres de l'équipe Transitions, incluant des étudiants et étudiantes et des professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses. Nous avons utilisé des entretiens individuels semi-dirigés pour permettre une flexibilité maximale dans les réponses des personnes participantes et les questions posées. Les entretiens d'environ une heure portaient sur les transformations et les expériences étudiantes au fil des diverses étapes de la pandémie ainsi qu'à la sortie de crise, donc de l'hiver 2020 à l'hiver 2023. Chacun a été enregistré, puis retranscrit par des étudiantes et étudiants impliqués dans la recherche.

Les données issues des entretiens ont permis de dresser une liste des ressources disponibles sur les campus durant les parcours des étudiantes et étudiants interrogés. Cette liste a été bonifiée par l'analyse des sites Web des universités et des services d'information tels que les kiosques d'accueil ou les services de clavardage. Enfin, l'analyse de documents officiels distribués pendant la COVID-19 (par

1 Ce projet de maîtrise est également subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Fonds recherche du Québec (FRQ), volet Société et culture.

exemple, des courriels) a permis d'inclure les nouvelles ressources ajoutées durant la pandémie.

Ces sources d'informations pourraient ne pas suffire à avoir une liste exhaustive des ressources institutionnelles disponibles sur chaque campus, comme plusieurs initiatives ponctuelles pourraient ne pas avoir été publicisées ou être connues des personnes interrogées. Nous croyons tout de même que ce processus permet d'avoir une bonne idée des services étudiants disponibles dans les deux campus durant cette période et qui ont bénéficié d'assez de promotion pour que nous les retrouvions au moment de réaliser notre recherche.

Question 2 : Comment les facteurs de conversion ont-ils facilité ou freiné l'utilisation de ces ressources par les étudiantes et étudiants?

Le recrutement a suivi les procédures spécifiques à chaque établissement. À l'Université du Cap, un courriel a été envoyé à l'ensemble du corps étudiant, tandis qu'à l'Université du Parc, le recrutement ciblait directement les étudiantes et étudiants des facultés visées. La stratégie de l'Université du Cap a été beaucoup moins efficace pour joindre les membres du corps étudiant, ce qui a également été exacerbé par un conflit de travail durant la période de recrutement. Entre mars et avril 2023, nous avons ainsi réalisé des entretiens avec 6 étudiantes et étudiants à l'Université du Cap et 33 à l'Université du Parc. La méthode utilisée était la même que pour les entretiens avec le personnel : des entretiens semi-dirigés d'une durée d'environ une heure, enregistrés et retranscrits. On tentait d'y décrire tout le parcours universitaire en temps de crise et après, donc jusqu'au moment de l'entretien, à l'hiver 2023.

Parmi ces entretiens, nous avons choisi de nous concentrer sur deux facultés similaires dans chacune des universités, soit les facultés de sciences. Cette sélection a permis d'inclure la majorité des étudiantes et étudiants ayant participé aux entretiens à l'Université du Cap, malgré un plus petit corpus d'entretiens dans cet établissement. En fin de compte, 14 étudiantes et étudiants ont été retenus pour l'analyse, quatre de l'Université du Cap et dix de l'Université du Parc. Ces personnes suivaient des programmes de premier cycle (9 personnes) et de deuxième cycle (5 personnes) dans des domaines tels que les sciences naturelles, l'ingénierie et les programmes connexes en sciences de la santé. 9 participantes s'identifiaient comme femmes, et 5 participants s'identifiaient comme hommes. Les participantes et participants avaient des parcours variés, incluant des personnes aux études à temps plein et à temps partiel, et provenaient à la fois du Québec et de l'international. Cependant, la majorité provenait de familles où les parents avaient des diplômes d'études postsecondaires, seulement deux des personnes participantes étant des étudiant·e·s de première génération.

Méthode d'analyse

Les entretiens étudiants ont fait l'objet d'une analyse thématique, utilisant des thèmes préétablis provenant du cadre théorique de l'approche par les capabilités. Plus concrètement, dans chaque entretien, nous relevions les ressources mobilisées ou non, en comparant les besoins décrits par la personne participante à la liste de ressources de soutien préalablement créée. Il était alors possible de mieux comprendre ou interpréter les facteurs de conversion faisant en sorte que la personne avait mobilisé ou non un service de l'université, soit de façon inductive, à l'aide des données recueillies dans les récits, soit de façon déductive, en s'appuyant sur des besoins recensés dans notre revue de la littérature. Enfin, les interactions entre ces facteurs démontraient les capabilités de la personne interrogée et ce qui avait un impact sur celles-ci.

Tableau 1
Tableau récapitulatif de notre échantillon étudiant

Nom fictif	Programme d'études	Université	Caractéristiques particulières
Alice	Maîtrise dans le domaine des sciences	Du Parc	Étudiante provenant de l'international, étudie aux cycles supérieurs
Charlotte	Baccalauréat dans le domaine des sciences	Du Cap	Étudiante vivant avec un problème de santé mentale, au cégep durant le début de la pandémie
Édouard	Certificat en informatique	Du Parc	Étudiant à temps partiel, étudiant de première génération
Emma	Baccalauréat dans le domaine des sciences	Du Cap	Étudiante de première génération
Florence	Certificats dans le domaine des sciences	Du Parc	Étudie par cumul de certificats, tout en travaillant dans le milieu maritime
Juliette	Maîtrise dans le domaine de la santé	Du Cap	Étudiante adulte, vivant avec un problème de santé mentale, qui effectue un retour aux études
Léa	Maîtrise dans le domaine des sciences	Du Parc	Étudie aux cycles supérieurs
Léo	Baccalauréat dans le domaine des sciences	Du Parc	Étudie parfois à temps partiel et parfois à temps plein
Livia	DESS dans le domaine des sciences	Du Parc	Étudiante adulte qui effectue un retour aux études
Noah	Maîtrise dans le domaine de la santé	Du Parc	Étudie aux cycles supérieurs
Olivia	Baccalauréat dans le domaine des sciences	Du Cap	Au cégep durant le début de la pandémie
Pierre-Luc	Baccalauréat dans le domaine des sciences statistiques	Du Parc	Étudiant en situation de handicap, étudie à temps partiel
Rose	Maîtrise dans le domaine des sciences sociales	Du Parc	Étudie aux cycles supérieurs
Thomas	Baccalauréat dans le domaine de la santé	Du Parc	Deuxième programme universitaire, le premier a été lancé et abandonné dans une autre province

RÉSULTATS

Les ressources disponibles sur les deux campus

Bien que les structures varient légèrement d'une université à l'autre, les deux campus offraient, durant la période étudiée, des ressources similaires, principalement du soutien psychologique, de l'aide à l'apprentissage, de l'assistance pour la recherche d'emploi, des services d'orientation, des activités sportives, et du soutien au financement. Les étudiantes et étudiants pouvaient obtenir des informations sur ces sujets, ainsi que s'inscrire à des formations ou des activités connexes. Des suivis à court terme, mais plus soutenus que les activités ponctuelles, étaient disponibles pour des besoins plus aigus, comme les suivis en psychothérapie via les centres d'aide principaux de chaque université.

Ces ressources incluaient également des services spécifiques aux besoins fréquents de la population étudiante. Par exemple, les deux campus proposaient des activités pour soutenir la rédaction des travaux de recherche des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs. Les universités offraient aussi un soutien spécifique à certains sous-groupes, par exemple les personnes autochtones ou les étudiantes et étudiants parents. Selon le groupe, les types de ressources variaient, allant d'espaces et d'occasions de rassemblement (seulement disponibles à partir de l'automne 2021 environ) à des accommodements inscrits dans les règlements des études.

En somme, les deux universités offraient de nombreuses ressources, répondant à des besoins diversifiés, et les deux campus proposaient ces ressources selon des modalités variées. Les ressources pouvaient ainsi joindre un grand public et répondre à des degrés de difficulté divers à l'aide de plusieurs types de suivi.

Les ressources mobilisées ou non par les étudiantes et étudiants interrogés et l'expérience d'études

Nous avons classé les ressources mobilisées par les étudiantes et étudiants en deux catégories principales : les **ressources structurées** (comme la psychothérapie et les groupes de soutien) et les **ressources non structurées** (telles que le soutien des pairs et de la famille). Dans chaque catégorie, certaines ressources sont propres aux établissements universitaires eux-mêmes, tandis que d'autres proviennent plutôt de l'environnement personnel des étudiantes et étudiants.

Trois groupes distincts émergent de notre analyse :

1. **Premier groupe** : Ce groupe utilise tous les types de ressources disponibles. Chaque membre de ce groupe a vécu des défis considérables durant la pandémie, surtout en ce qui concerne l'enseignement à distance. Cependant, chacun a également réussi à développer un mode de fonctionnement qui lui convient et témoigne d'une certaine résilience face aux difficultés. On y retrouve Pierre-Luc, Emma, Juliette, Charlotte et Alice.
2. **Deuxième groupe** : Les membres de ce groupe, Rose, Léa, Livia et Thomas, mobilisent seulement des ressources structurées provenant de l'extérieur du milieu universitaire et des ressources non structurées. Bien qu'ils aient accès à ces soutiens, ils continuent d'éprouver des difficultés et ressentent souvent des regrets concernant leur parcours scolaire. Par exemple, Thomas envisage d'abandonner ses études, Livia éprouve des difficultés à poursuivre et Rose a abandonné son projet de poursuite d'études au doctorat après des problèmes de rédaction durant sa maîtrise.
3. **Troisième groupe** : Ce groupe, formé d'Édouard, Florence, Olivia, Noah et Léo, s'appuie uniquement sur des ressources non structurées, avec

des expériences très variées. Olivia et Édouard, bien qu'étudiant à temps partiel, se disent satisfaits de leur progression. En revanche, Noah fait face à des enjeux personnels importants tout en progressant bien à temps plein, et Léo vit un parcours difficile en alternant entre temps plein et temps partiel. Florence, quant à elle, a abandonné son programme et ne prévoit pas de le reprendre.

Cette analyse souligne que la mobilisation efficace des ressources a été cruciale pour l'adaptation des étudiantes et étudiants face aux défis scolaires et personnels durant la pandémie. Les variations dans leurs expériences montrent que les facteurs individuels et le type de soutien disponible influencent leur réussite, leur bien-être et même leurs projets d'avenir. Il est toutefois notable que, malgré l'existence d'un large éventail de ressources universitaires, les ressources structurées organisées par les établissements sont celles qui sont le moins souvent mobilisées, comme seuls les membres du premier groupe en profitent, parmi les personnes participant à l'étude. Dans la section suivante, nous explorerons les facteurs qui pourraient expliquer ce phénomène.

Les facteurs de conversion influençant la mobilisation des ressources de soutien

Les facteurs de conversion négatifs

Nos entretiens apportent certaines pistes par rapport aux facteurs de conversion pouvant expliquer la faible mobilisation des mesures de soutien structurées et universitaires. Dans notre corpus, on remarque que certains facteurs de conversion négatifs sont récurrents et mènent à une faible mobilisation des ressources structurées et universitaires.

Premièrement, il semble y avoir une **certaine méconnaissance concernant plusieurs types de ressources de soutien** de la part du corps étudiant. En effet, la majorité d'entre eux, dont l'aide à l'apprentissage, l'assistance pour la recherche d'emploi, les services d'orientation, les activités sportives et le soutien au financement, ne sont pratiquement jamais nommés par nos participantes et participants durant leurs entretiens. En fait, une seule ressource paraît être bien connue de pratiquement tout le monde, soit les suivis individuels en psychothérapie. En effet, lorsqu'on demande aux étudiantes et étudiants s'ils ont mobilisé des ressources de soutien de l'université, plusieurs expliqueront ne pas avoir besoin de soutien psychologique, ou déjà avoir un suivi en psychothérapie à l'extérieur de l'université. C'est le cas, par exemple, de Rose : « *Euh non. Moi, personnellement, non* [...]*, vu que j'avais déjà mon suivi à l'externe* [en psychothérapie]*, je n'y ai pas pensé.* »

En somme, selon notre interprétation, ça pourrait être ce qui s'opère dans beaucoup de cas. Certaines personnes participantes décrivent par exemple des situations d'apprentissage très difficiles et des difficultés leur paraissant insurmontables dans la réussite de certains cours, mais ne se servent pas du soutien à l'apprentissage offert par les universités. C'est le cas de Livia, qui décrit avoir eu à abandonner un cours pour lequel elle ne se sentait pas préparée : « *Donc moi j'avais un gros décalage avec les autres* [...] *Donc j'ai annulé ce cours-là*. » Cependant, lorsqu'on lui demande si elle a mobilisé des ressources de soutien de l'université, elle répond simplement « *Non, pas eu besoin.* »

Deuxièmement, un facteur important est celui d'une **première expérience négative de mobilisation de ressources**. Par exemple, Édouard a rencontré des retards importants lors de l'installation de logiciels durant la pandémie, car l'équipe technique était débordée : « *J'ai fait un cours en hiver 2021 et j'avais un problème d'installation avec un logiciel. À cause de ça, j'ai pris beaucoup de retard dans mes TP* [travaux pratiques] *et dans le cours*. » Finalement, il a résolu le problème seul et ne s'est plus fié à l'équipe technique ensuite.

Léo, quant à lui, cherche de l'aide pour des problèmes de motivation dans ses cours : « *J'étais en manque de motivation* [...] *Est-ce que je veux vraiment continuer à faire les deux*

ans? » Il demande du soutien auprès de son responsable de stage : « *Oui, je me souviens, j'étais, je suis allé parler au coordonnateur de justement le programme de bac qui permet de faire les stages.* [...] *Il m'a dit que oui, c'est une bonne idée* [de faire un stage pour retrouver sa motivation]. » Cette première expérience n'est toutefois pas un succès pour Léo, qui suit un stage optionnel plutôt décourageant. À la suite de ce stage, la motivation de Léo continue de s'amenuiser, au point où il n'arrive souvent pas à effectuer le travail demandé et va même fréquemment abandonner des cours pour éviter des échecs. Malgré cette situation, qu'il décrit comme pénible et souffrante, il n'utilise jamais d'autres ressources de soutien. On pourrait donc se demander si sa première expérience d'utilisation d'une ressource d'aide l'a découragé par rapport à l'efficacité de celles-ci.

Troisièmement, un autre facteur de conversion négatif est la **difficulté à identifier ses propres problèmes**. Par exemple, Léa a longtemps l'impression qu'elle n'a pas bien été préparée pour la rédaction de son essai. Elle déplore alors un manque de ressources pour la soutenir avec cette difficulté à l'université. Cependant, plus tard, elle explique se rendre compte qu'elle sabotait ses efforts de rédaction à cause de l'anxiété liée à l'idée de quitter l'école : « *Je pense que je m'autosabotais d'une certaine façon en ne travaillant pas sur mon essai* », ce qui pourrait aussi avoir affecté sa recherche de ressources de soutien et sa mobilisation pour résoudre ses problèmes.

Un autre exemple pourrait être celui de Noah. L'étudiant décrit vivre des émotions intenses par rapport à l'enseignent à distance : « *J'aimais tellement ça à l'université, puis là ils ont transformé ça en quelque chose que... Ils ont pris le truc que j'aimais le plus dans ma vie et qui m'avait donné le plus de joie, puis ils l'ont massacré*. » Il décrit une période pandémique pénible, durant laquelle il n'arrive plus à se consacrer à ses études comme avant, cessant d'étudier diligemment et préparant souvent ses travaux à la dernière minute. « *Normalement, quand j'ai un mois pour faire un travail, moi, il est fini la première semaine* [mais durant la pandémie, parfois,] *je faisais mes travaux en une journée, genre la journée de la remise* ». En outre, il ajoute que ses habitudes de vie changent aussi brusquement, alors qu'il commence à manger beaucoup moins sainement qu'il ne le voudrait : « *Puis là, on s'est mis à manger toutes nos émotions* [...] *on bouffait des desserts tout le temps*. »

L'ensemble de son récit suggère des signes de détresse psychologique. Pourtant, dans son bilan, Noah ne reconnaît pas avec vécu de problèmes de santé mentale. Quand on lui demande quelles ont été ses plus grandes difficultés durant la période, il répond : « *Ce n'est même pas toute la santé mentale ou maladie ou quoi que ce soit, c'est vraiment juste genre la prise de poids en mangeant des desserts. C'est ça, c'est ça qui a le plus d'impact suite à la COVID*. » Cela pourrait avoir expliqué pourquoi Noah n'a jamais cherché à profiter des ressources de soutien psychologique disponibles.

Quatrièmement, **des enjeux identitaires** peuvent aussi freiner l'accès aux ressources universitaires. Livia et Juliette, deux étudiantes adultes, mentionnent que le sentiment de ne pas pleinement appartenir au corps étudiant les empêche de mobiliser ces ressources. Juliette, par exemple, pensait initialement qu'elle ne pouvait pas s'inscrire à un groupe de soutien qui répondrait parfaitement à ses besoins par rapport à la gestion de son anxiété, car elle avait l'impression que celui-ci était destiné uniquement aux étudiantes et étudiants plus jeunes. « *Ça m'avait interpellée, le groupe,* [mais] *je me disais "Ah, c'est pour les jeunes!"* ».

En résumé, de nombreux facteurs de conversion négatifs sont personnels : difficultés à reconnaître ses propres problèmes, choix de ressources inadéquats, facteurs identitaires et problèmes dans la manière de demander de l'aide. Des facteurs institutionnels, comme des expériences négatives ou une communication insuffisante à propos des ressources, peuvent également freiner la mobilisation. Cependant, comme nous le verrons dans la prochaine section, certains facteurs de conversion positifs permettent à plusieurs personnes de surmonter ces obstacles et de tirer parti des ressources disponibles sur le campus.

Les facteurs de conversion positifs

Certaines personnes parviennent à mobiliser les ressources universitaires grâce à des facteurs de conversion positifs. Dans notre corpus d'entretiens, on remarque souvent que c'est grâce à une **personne qui agit comme guide par rapport aux ressources**. Par exemple, Juliette n'a commencé à utiliser les services de soutien universitaires qu'après le retour des cours en présentiel. Elle a alors obtenu la validation d'une professeure qui lui a parlé après un cours, ce qui l'a conduite à s'inscrire à un groupe de soutien et, par la suite, à un suivi individuel en psychothérapie fourni par l'université. « *J'avais eu le courriel sur un groupe de soutien pour l'anxiété, mais c'est une prof qui m'a confirmé que je pouvais m'inscrire sans référence. Je n'aurais pas eu cette aide durant la pandémie.* » Cependant, cette aide peut être difficile à obtenir à distance, comme le souligne Juliette.

Le deuxième facteur de conversion identifié est **l'existence de contextes informels**, habituellement propres à l'enseignement en présence, qui favorisent l'interaction spontanée avec des personnes-ressources (pairs, membres du corps professoral, directions de recherche, etc.). Ces contextes facilitent non seulement l'accès à l'information sur les ressources disponibles, mais aussi l'établissement de relations de confiance, propices à l'identification de difficultés et à la demande d'aide.

Rose décrit, par exemple, que ses directions de recherche avaient l'habitude de s'appuyer sur ces contextes pour soutenir leurs étudiantes et étudiants en recherche :

> *Leurs étudiants habituellement travaillent, ils ont un bureau dans la chaire, puis ils travaillent beaucoup par, comme, bien, tu sais, on* [les directions de recherche et les étudiantes et étudiants qu'elles accompagnent] *va finir par se croiser, puis on va comme discuter de trucs comme ça*.

L'expérience d'Emma illustre aussi ce phénomène, celle-ci expliquant qu'elle se sentait beaucoup moins compétente durant ses cours à distance, alors qu'elle ne connaissait personne. Elle raconte, durant cette période, se déconnecter de ses cours et avoir l'impression qu'elle est la seule à ne rien comprendre et ne pas trop savoir quoi faire pour s'en tirer. Elle explique qu'elle n'osait pas écrire à ses collègues ou à ses professeures et professeurs durant ce temps. « *Quand t'es à distance, t'as encore cette distanciation-là, d'autorité si tu veux. C'est un peu ce qui te donne pas l'envie d'écrire à cette personne-là. Puis d'être, entre guillemets, vulnérable avec cette personne*. » Cependant, au retour en personne, elle arrive à tisser des liens plus serrés avec ses pairs et avec le personnel enseignant, ce qui la porte à demander du soutien et à mieux réussir à communiquer ses doutes par rapport à ses capacités, qui sont alors souvent dissipés.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Discussion

Il existe plusieurs barrières internes aux étudiantes et étudiants pouvant nuire à leurs capabilités à mobiliser les ressources de soutien de leur campus, provenant tantôt de la façon dont ils s'identifient et tantôt de leur vision de certains concepts parfois difficiles à définir, comme le rôle d'étudiante ou d'étudiant ou la santé mentale. Ce constat corrobore les résultats de recherche de Joncas et Pilote (2021) et de Sall et al. (2022), soulignant que certains sous-groupes étudiants mobilisent moins les ressources que d'autres, en partie à cause de facteurs identitaires.

En outre, on remarque que plusieurs personnes ne mobilisant pas les ressources universitaires peuvent raconter au moins une expérience négative par rapport à la mobilisation de ces ressources. Les barrières personnelles de chaque personne peuvent également grandement changer le vécu par rapport à ce premier contact, par exemple si la personne demande du soutien à la mauvaise personne, ou si elle en demande pour le mauvais besoin. Cela soutient l'hypothèse de Britto et Rush (2013), affirmant que la promotion efficace des ressources de soutien est difficile à mettre en place. L'étude de Stebleton et al. (2014)

souligne également que plusieurs étudiantes et étudiants n'ont jamais entendu parler de certaines ressources de soutien, ce qui soulève un enjeu important par rapport à la diffusion d'informations à leur sujet, qu'on peut aussi observer dans nos entretiens.

Dans ces situations, l'étudiante ou l'étudiant aura généralement l'impression de ne pas recevoir le soutien nécessaire à sa réussite ou à son bien-être et pourrait choisir de ne pas demander plus d'aide par la suite. Cette barrière initiale, par rapport à la première demande d'aide, pourrait d'ailleurs être la plus difficile à surmonter. En effet, lorsqu'une personne est arrivée à mobiliser une ressource avec succès, la mobilisation de ressources subséquentes semble plus facile. Dans notre échantillon, toutes les personnes provenant du premier groupe ont mobilisé une multitude de ressources universitaires structurées, plutôt que de s'arrêter à une seule.

Nos entretiens montrent qu'un accompagnement par une personne guide est crucial pour aider les étudiantes et étudiants à surmonter ces difficultés initiales. Pourtant, aucune initiative de mentorat ou de tutorat n'a été observée dans les facultés sondées sur les deux campus durant cette période ou expérimentée par nos participantes et participants.

Plusieurs membres du premier groupe, profitant de toutes les sortes de ressources, ont tout de même été guidés pour accéder à des ressources universitaires appropriées. Cependant, l'accès à ce type de soutien n'est pas égal pour tous et toutes : certaines personnes reçoivent de l'aide de proches travaillant sur le campus, tandis que d'autres comptent sur du personnel professionnel externe ou sur des membres du corps professoral, ce qui varie d'une personne à l'autre.

À l'Université du Cap, un projet pilote d'intervenantes et intervenants « de terrain » a été mis en place pour aider les étudiantes et étudiants en difficulté depuis la fin de notre enquête, et pourrait permettre un meilleur accès à ce type de soutien. Ces intervenantes et intervenants sont connus du personnel et pourraient guider les étudiantes et étudiants vers les ressources nécessaires. Ce service à la vie étudiante semble, selon nos résultats, être une excellente initiative pour optimiser l'accès aux services étudiants.

Le contexte pandémique a également affecté la mobilisation des ressources. Les services de soutien étaient souvent débordés, entraînant des refus ou des retards. L'enseignement à distance a aussi limité les occasions de rencontrer des personnes guides, ce qui a été particulièrement ressenti par les étudiantes et étudiants, qui ont regretté la perte d'interactions informelles. Ces moments, qui favorisent le développement de relations et facilitent l'accès aux ressources, sont essentiels pour plusieurs, pour aider à obtenir de bons résultats et pour maintenir une bonne santé psychologique.

Tinto soulignait déjà en 1975 que l'intégration sociale à l'université est cruciale pour la persévérance dans les études. Sauvé et ses collaborateurs (2020) ont également mis en avant l'importance d'occasions d'échanges et de collaboration dans l'enseignement à distance, suggérant des systèmes de tutorat pour favoriser les interactions entre étudiantes et étudiants. Or, sur les campus étudiés, ce manque n'a pas vraiment été pallié. Seuls quelques événements virtuels, comme des « cafés-rencontres », ont été organisés, mais la participation y était faible.

En fait, nos entretiens montrent qu'aucune mesure particulièrement efficace n'a été mise en place pour pallier la distance sociale durant la pandémie. Il semble toutefois aujourd'hui que ces aspects soient de plus en plus pris en compte dans les universités. En effet, en février 2022, un observatoire sur la réussite étudiante en enseignement supérieur (ORES) a été créé au Québec, et certaines de ses publications montrent l'émergence de mesures répondant aux enjeux soulevés dans notre étude, notamment des activités de mentorat axées sur les aspects sociaux plutôt que scolaires. Malgré la fin des activités de cet observatoire en mai 2025, on peut envisager une continuité des initiatives en faveur du soutien social à la réussite étudiante. En effet, le futur Conseil de l'enseignement supérieur, appelé à remplacer le Conseil supérieur de l'éducation avec l'adoption du projet de loi n^{o} 23, pourrait reprendre certains des axes de travail amorcés par l'ORES.

Propositions

Pistes d'action

À la suite de nos analyses, plusieurs pistes peuvent être proposées pour améliorer l'accessibilité aux services étudiants universitaires et pour bonifier l'expérience étudiante :

Multiplication des rencontres informelles : Il pourrait être intéressant d'explorer de nouvelles façons de favoriser les rencontres informelles entre les membres du corps enseignant et les étudiantes et étudiants, ainsi qu'entre les étudiantes et étudiants eux-mêmes, même dans le cadre des cours à distance. Ces moments d'échanges, souvent absents d'après notre recherche, semblent jouer un rôle clé dans la réussite et le bien-être. Bien que quelques initiatives aient été mises en place, elles demeurent relativement rares, souvent limitées par la faible participation via vidéoconférence.

Mentorat et activités de cohorte : Mettre en place des systèmes de mentorat ou organiser des activités pour que les étudiantes et étudiants plus avancés rencontrent les nouveaux étudiants et étudiantes pourrait être une solution efficace. Une collaboration entre facultés et associations étudiantes pour des activités informelles pourrait également favoriser les interactions au sein de la communauté universitaire.

Rôle du personnel des universités : Des membres du personnel des universités pourraient aussi être engagés pour agir comme guides pour les étudiantes et étudiants en difficulté. Il serait également pertinent de cibler prioritairement les groupes moins susceptibles de recevoir du soutien de leurs proches, tels que les étudiantes et étudiants de première génération, adultes, autochtones ou en situation de handicap.

Centralisation des informations sur les ressources : Assurer une bonne connaissance des ressources disponibles est essentiel. Le personnel des kiosques d'accueil pourrait être mieux informé quant à l'offre de ressources, et un contact central (adresse courriel ou numéro de téléphone) pour les ressources institutionnelles pourrait être mis en place pour guider efficacement les étudiantes et étudiants en difficulté.

Pistes de recherche

Avant de passer aux pistes de recherche, il importe de mentionner certaines limites par rapport à notre méthodologie. D'abord, notre étude a interrogé principalement des volontaires, limitant ainsi la diversité et la représentativité des personnes participantes. Ensuite, le canevas d'entretien ne visait pas exclusivement l'évaluation des besoins et de la mobilisation des ressources, ce qui a nécessité des inférences dans l'analyse, surtout pour les entretiens moins centrés sur ces aspects.

Une recherche portant exclusivement sur le thème de la mobilisation des ressources universitaires serait sans doute encore plus riche pour l'identification de facteurs de conversion. À la lumière de nos constats, il semble aussi que des recherches futures pourraient continuer de s'intéresser aux facteurs de conversion entourant les ressources de soutien des universités, mais en se concentrant sur divers sous-groupes étudiants pouvant vivre plus d'obstacles par rapport à la mobilisation de ces ressources, comme les étudiantes et étudiants adultes, qui pourraient plus difficilement avoir accès à des personnes de leur entourage pour les guider dans la mobilisation de ressources universitaires.

On pourrait également se pencher sur les ressources de soutien offertes dans des établissements universitaires se spécialisant dans les études à distance et comparer la portée des méthodes entre elles et avec certaines de nos propositions, pour évaluer les impacts de chaque mesure à l'aide de l'approche par les capabilités afin de poursuivre le processus d'amélioration des services et de développement de mesures de plus en plus équitables sur les campus.

Enfin, il serait intéressant de comparer plus d'universités entre elles, mais aussi divers programmes entre eux, pour voir, par exemple, si certains profils disciplinaires pourraient modifier la relation de certains contingents étudiants avec la mobilisation de ressources.

RÉFÉRENCES

Behr, A., Giese, M., Teguim Kamdjou, H. D., et Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, *8*(2), 614-652. https://doi.org/10.1002/rev3.3202

Britto, M., et Rush, S. (2013). Developing and implementing comprehensive student support services for online students. *Online Learning*, *17*(1). https://doi.org/10.24059/olj.v17i1.313

Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021, Le Conseil, 159 p.

Fontaine, S., et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01

Ghignoni, E. (2017). Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy. *Higher Education*, 73.

Headlam, C., Scrivener, S., Weiss, M. J., Ratledge, A., Rudd, T., et Sommo, C. (2018). *A case study of Lorain County Community College's Comprehensive Student Success Program.* MDRC.

Joncas, J. A., et Pilote, A. (2021). The role of guidance professionals in enhancing the capabilities of marginalized students: The case of indigenous women in Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *21*(2), 405427. https://doi.org/10.1007/s10775-021-09474-3

Kamanzi, P. C., et Magnan, M.-O. (2023). Les inégalités dans l'enseignement supérieur au Québec : perspectives d'analyse et bilan des recherches. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi et A. Pilote (dir.), *Enseignement supérieur et inégalités sociales : entre politiques publiques et parcours éducatifs* (p. 37-47). Presses de l'Université du Québec.

Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., et Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, *14*(3), 158-163. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.001

Michalski, K., Farhan, N., Motschall, E., Vach, W., et Boeker, M. (2017). Dealing with foreign cultural paradigms: A systematic review on intercultural challenges of international medical graduates. *PLoS ONE*, *12*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181330

Montmarquette, C., Mahseredjian, S., et Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, *20*, 475-484.

Morneau-Sévigny, F. (2017). *Détresse psychologique chez les étudiants universitaires : un devis mixte incluant une méta-analyse*. CorpusUL.

Packham, G., Jones, P., Miller, C., et Thomas, B. (2004). E-learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education + Training*, *46*, 335-342.

Ratledge, A., O'Donoghue, R., Cullinan, D., et Camo-Biogralija, J. (2019). *A path from access to success. Interim findings from the Detroit Promise Path Evaluation.* MDRC. https://mdrc.org/sites/default/files/Detroit_Promise_Path_Report-Final_0.pdf

Reason, R., Terenzini, P., et Domingo, R. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, *30*, 271-299.

Roux, J., Lefort, M., Bertin, M., Padilla, C., Mueller, J. E., Garlantézec, R., Pivette, M., Tertre, A. L., et Crepey, P. (2021). *Impact de la crise sanitaire de la COVID-19 sur la santé mentale des étudiants à Rennes, France*. https://hal.science/hal-03172226v1

Sall, M. (2022). *La population étudiante en situation de handicap émergent aux cycles supérieurs au Québec sous l'angle de l'approche par les capabilités : une recherche mixte*. CorpusUL.

Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., et Wright, A. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires – Rapport final.* http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-_rapport_final_vf.pdf

Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Desjardins, G., Racette, N., Paquelin, D., et Lafferrière, T. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne.* Rapport de recherche, programme Actions concertées du FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/louise-sauve_formation-distance_rapport.pdf

Schiefele, U., Streblow, L., et Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *39*(3), 127-140.

Sen, A. (2009). *L'idée de justice*. Flammarion.

Stebleton, M. J., Soria, K. M., et Huesman, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, *17*(1), 6-20. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, *45*(1), 89-125.

Villeneuve, H., et Dagneau, B. (2021). Pandémie de COVID-19 et ses impacts pour les étudiants en situation de handicap : l'expérience vécue à l'Université Laval. *Aequitas*, *27*(1), 193200. https://doi.org/10.7202/1078378ar

Weiss, M. J., Scrivener, S., Slaughter, A., et Cohen, B. (2021). An on-ramp to student success: A randomized controlled trial evaluation of a developmental education reform at the City University of New York. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. https://doi.org/10.3102/01623737211008901

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.