



Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès

Academic stress and success: Economic, pedagogical and psychological conditions of a successful academic year

Dominique Lassarre, Céline Giron et Benjamin Paty



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2642>

DOI : [10.4000/osp.2642](https://doi.org/10.4000/osp.2642)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2003

Pagination : 669-691

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Dominique Lassarre, Céline Giron et Benjamin Paty, « Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/4 | 2003, mis en ligne le 28 mai 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2642> ; DOI : [10.4000/osp.2642](https://doi.org/10.4000/osp.2642)

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès¹

Academic stress and success: Economic, pedagogical and psychological conditions of a successful academic year

Dominique Lassarre, Céline Giron et Benjamin Paty

Introduction

- 1 La plupart des travaux sur les échecs à l'université sont menés par des sociologues. Les facteurs souvent invoqués sont socio-économiques et pédagogiques. L'Observatoire de la Vie Étudiante publie régulièrement des données reprises par les médias qui font état de la très grande pauvreté des étudiants français et la nocivité des « petits boulots » (Dépêche A.F.P. du 30 mai 2000). Erlich (1998) s'est attachée à montrer les aspects plus psychosociaux de la condition étudiante. Elle a montré comment les étudiants gagnent peu à peu en autonomie vis-à-vis de leur entourage familial et amical et adoptent un nouveau mode de vie et un nouveau réseau relationnel. Elle évoque un double processus de socialisation et d'émancipation. Ce passage n'est pas aisé et beaucoup d'étudiants connaissent des moments difficiles à vivre quelle que soit leur situation financière. Les travaux anglo-saxons portent sur l'anxiété et la dépression qui accompagnent la transition vers la vie universitaire (Fisher, 1994) et sur la gestion du stress des examens (Halamandaris & Power, 1999).
- 2 Si les travaux menés dans ce domaine sont assez nombreux hors de l'hexagone, en France, malgré les évaluations annuelles très quantitatives de l'Observatoire de la Vie Étudiante, nous avons peu de connaissances concernant les contraintes et les ressources financières et pédagogiques telles qu'elles sont vécues par les étudiants. Les variables socio-

économiques, pédagogiques et psychologiques constituent ces contraintes et ressources et il nous paraît important de mieux connaître leur évolution au cours d'une année universitaire.

L'année universitaire : un épisode de stress

- 3 Le concept de stress nous a semblé approprié pour aborder le vécu des étudiants. Le stress de la transition à l'université se manifeste par de l'anxiété, des troubles somatiques, de la dépression et des symptômes obsessionnels chez environ un tiers des étudiants qui ont quitté le foyer familial (Fischer, 1994). Dans une recherche réalisée en Écosse, Fischer a montré que tous les étudiants observés, y compris ceux qui sont restés dans leur famille, comparés trois mois avant leur entrée à l'université et six semaines après, montrent une augmentation de leur niveau de dépression, de symptômes obsessionnels et de leurs préoccupations : ceux qui sont restés chez leurs parents ont du mal à concilier les exigences de la vie de famille et de la vie universitaire et ceux qui ont quitté le foyer familial rencontrent des difficultés financières, sociales et de santé.
- 4 Le modèle psychologique du stress permet d'appréhender les processus d'acquisition de conduites sociales face à des situations contraignantes. Notre recherche n'a pas pour but de valider ce modèle, mais celui-ci va servir de guide pour opérationnaliser une problématique complexe. Il servira aussi de grille de lecture pour organiser les phénomènes observés. Notre approche se veut « transactionnelle » au sens donné par Altman (1988, p. 264) : « L'approche transactionnelle définit le phénomène psychologique comme une confluence simultanée et inséparable de processus psychologiques, de qualités temporelles et de caractéristiques physiques et sociales des cadres de conduite ».
- 5 Trois éléments doivent être pris en compte dans un processus de stress : les caractéristiques objectives et la durée de la situation, la transaction entre l'individu et son environnement à travers les émotions et les représentations et le faire-face, c'est-à-dire les activités mise en œuvre dans la situation (Lassarre, 2002).
- 6 La psychologie du stress analyse les conduites d'individus dans des situations particulières qu'ils évaluent comme des enjeux. C'est parce que la personne estime qu'il y a dans la situation quelque chose à gagner ou à perdre qu'elle entre en action (Rivolier, 1989). Nous nous situons dans une perspective finaliste dans laquelle l'individu a des objectifs, sources de motivation au sens énergétique et directionnel évoqué par Nuttin (1980), et qu'il utilise les ressources et les contraintes de la situation pour les atteindre. Dans notre étude, nous appréhenderons deux types de contraintes et de ressources des étudiants : les conditions économiques et pédagogiques. Il y a dans la situation des éléments objectivables et stables (la localisation de l'université, le type et l'année d'études) et des éléments vécus susceptibles de modifications (les conditions de vie, la structure du budget).
- 7 L'épisode de stress que nous adoptons comme unité d'analyse se déroule sur une année universitaire. Il s'agit d'une situation délimitée sur le plan temporel (entre 9 et 10 mois) au cours de laquelle un certain nombre d'événements vont se produire, comme la séparation avec la famille ou le passage des examens, entraînant un processus transactionnel de stress. L'enjeu en sera le bien-être et la réussite.
- 8 La transaction est une interprétation cognitive, évaluative de la situation accompagnée d'émotions (Lazarus & Folkman, 1984). L'individu est plus ou moins motivé par l'enjeu de

la situation. Face à un épisode potentiellement stressant, l'individu est amené à s'inscrire dans un processus d'évaluation de la situation. Il l'évalue à partir de sa perception des contraintes et ressources. Les événements de la vie universitaire (inscriptions, cours, examens) peuvent être plus ou moins stressants pour l'étudiant. Son environnement économique et son environnement social sont des stressseurs potentiels mais ce sont aussi des supports sociaux pour sa réussite. Il est stressé quand il estime, à tort ou à raison, que ses capacités et ses compétences ne sont pas à la hauteur des exigences de la situation. Pour cela, il se réfère à une représentation qu'il a des conditions optimales de réussite ou d'échec dans la situation. Un sentiment d'anxiété ou de tension (« stress ») l'envahit.

- 9 Ainsi une même situation pourra constituer un épisode de stress pour certains et pas pour d'autres.
- 10 L'évaluation cognitive et affective d'une situation stressante par l'individu sert de fondement à une stratégie d'action qui s'appuie, elle aussi, sur les représentations des conduites de réussite ou d'échec à l'université.
- 11 Les actions mises en œuvre pour affronter les situations stressantes sont dénommées coping ou faire-face. Les comportements des étudiants lorsqu'ils sont confrontés à une situation universitaire stressante demandent des efforts. À court terme, le faire face peut prendre des formes diverses : l'étudiant se modifie, il s'adapte à la situation (arriver à se concentrer dans un amphitheâtre bondé, se faire de nouveaux amis) et il modifie son environnement, il l'ajuste (se faire passer les cours, trouver un job). En cas d'échec de cette stratégie, la tension perdure et peut affecter profondément l'étudiant. En revanche, lorsqu'il est efficace, le faire face a des effets rétroactifs en termes de socialisation et d'apprentissage (Lazarus, Averill & Opton, 1974). Le stress entraîne des évolutions de comportement tant dans la vie personnelle, dans la vie sociale (Kaplan, 1996) que dans la façon de travailler. Pour les étudiants, ces évolutions participent à un processus d'autonomisation affective et économique (socialisation) et à une adaptation au travail universitaire (apprentissage). En ce sens le stress peut avoir des conséquences tout à fait positives.
- 12 Notre objectif est donc d'examiner l'impact des variables de situation sur le processus transactionnel, l'évolution de ce processus et du stress qu'il génère au cours de l'année et enfin ses effets sur la réussite. Nous avons étudié les liens entre les variables socio-économiques, pédagogiques et psychologiques et leur évolution au cours d'une année universitaire. Enfin nous avons évalué leur impact sur la réussite universitaire.

Méthode

- 13 Nous avons procédé à un suivi du vécu pédagogique et économique des étudiants, sur plusieurs aspects du modèle de l'épisode de stress en considérant que l'année universitaire constitue un épisode stressant. Dès lors, notre recherche a consisté à interroger à quatre reprises un panel (groupe expérimental) d'une centaine d'étudiants durant l'année universitaire 2000-2001.

Description de l'échantillon

- 14 L'échantillon a été construit dans le but d'étudier l'impact de trois variables de situation sur le vécu de l'étudiant : la taille de la ville où il fait ses études, le type d'études et l'année

d'études. Il est constitué d'un panel expérimental de 98 étudiants (voir *tableau 1*) : 52 étudiantes et 46 étudiants². Ils ont été interrogés pendant l'année universitaire 2000-2001 dans 19 sites différents à Paris ou en région parisienne, dans deux métropoles régionales et dans trois antennes universitaires. Ils étaient en D.U.T., en D.E.U.G. ou en licence. Nous avons interrogé des étudiants en sciences, en lettres et sciences humaines, en S.T.A.P.S., en droit, économie-gestion et A.E.S., enfin dans des filières secondaires et tertiaires des I.U.T. Afin de connaître l'influence de notre méthode longitudinale sur les réponses des participants, nous avons appariés dans chacun des sites des étudiants témoins en fonction des caractéristiques de sexe, d'année et de type d'études des étudiants du groupe expérimental. Il y a donc 98 étudiants témoins qui ont été interrogés au temps T3 et dont nous avons comparé les réponses à la partie commune à toutes les phases du questionnaire à celles des participants au groupe expérimental en T3.

Tableau 1/Table 1

TAILLE DE LA VILLE		RÉGION PARISIENNE				MÉTROPOLE RÉGIONALE				ANTENNE UNIVERSITAIRE			
Total		32				33				33			
Filière	Courte 25 Longue 73	Courte		Longue		Courte		Longue		Courte		Longue	
Année	1 ^{re} 49 Autres 49	1	2	1	3	1	2	1	3	1	2	1	2/3
Effectifs 98		4	4	12	12	4	5	12	12	4	4	13	12

Caractéristiques de l'échantillon
Sample Characteristics

- 15 Notre panel a naturellement subi une érosion. Ainsi à la troisième phase, il n'y a que 66 questionnaires qui nous sont revenus. Il est donc particulièrement important de les comparer au groupe témoin. Soixante-douze étudiants ont accepté de participer à l'entretien final et nous avons recueilli les résultats aux examens terminaux pour 71 participants.

Recueil des données

- 16 L'évaluation des ressources et des contraintes pédagogiques et économiques, qui participent à la construction de la vie étudiante, le stress qui en résulte et les stratégies choisies par les étudiants pour y faire face ont été appréhendés par des entretiens semi-directifs, des questionnaires fermés et des tests psychométriques. Ce questionnement a été répété quatre fois dans l'année : par entretiens, quelques semaines après la rentrée (T1), par questionnaire postaux après les premiers partiels (T2)³ et avant les vacances de printemps (T3) et enfin, par un dernier entretien, une semaine avant les examens de fin d'année (T4). Les résultats aux examens terminaux ont été recueillis par téléphone. Les différentes phases ont permis de recueillir, d'une part, des données spécifiques à chaque

période de l'année et, d'autre part, des mesures identiques permettant d'étudier l'évolution de certains facteurs (voir *tableau 2*).

Tableau 2/Table 2

SITUATION	TRANSACTION	FAIRE FACE
<u>Constitution de l'échantillon</u> Taille de la ville Année d'études Type d'études	<u>Questionnaire toutes phases</u> Dépenses et confort financier Perception d'évènements stressants (I.C.S.R.L.E.) Anxiété (S.T.A.I.) Stress résiduel (T.E.S.I.)	
<u>Entretien en début d'année</u> Conditions de vie : logement, transports, loisirs, ressources financières	<u>Entretien en début d'année</u> Raisons du choix de la filière Représentation des conditions de réussite et d'échec Perception des contraintes et ressources de la situation	<u>Entretien en début d'année</u> Stratégies de faire face
	<u>Questionnaire avant les vacances de printemps</u> Motivation pour la poursuite d'études Description du jour le plus stressant Évaluation des résultats des examens et partiels	<u>Questionnaire avant les vacances de printemps</u> Changement de comportements
	<u>Entretien fin d'année</u> Motivation pour préparer les examens Motifs de satisfaction et d'insatisfaction Évaluation de la satisfaction	<u>Entretien fin d'année</u> Comportements de préparation des examens
<u>Entretien téléphonique</u> Réussite ou échec		

Techniques de recueil des données
Methods used for data collection

- 17 Afin de prendre contact avec le panel, nous avons commencé par effectuer des entretiens. Nous avons interrogé les étudiants sur leur mode de vie (logement, transports, loisirs, ressources financières), sur les raisons qui les ont conduits au choix de la filière, sur leurs représentations des causes de réussite et d'échec à l'université/I.U.T. Nous leur avons également demandé à ce stade leurs stratégies de faire-face aux éventuelles difficultés.

Puis suivaient les questions communes aux différentes étapes. Les questions sur les contraintes et les ressources perçues (situations « sympa » ou « galères ») étaient ouvertes. Nous avons donc obtenu des réponses spontanées qui ont été répertoriées pour évaluer la satisfaction dans la dernière phase de l'enquête. Cette partie de l'entretien était suivie de la fiche des dépenses et de l'ensemble des mesures de stress, ce qui nous a permis de familiariser les participants avec les outils qu'ils retrouveraient par la suite dans les questionnaires envoyés par voie postale.

Mesures

- 18 Les outils standardisés utilisés aux différentes étapes étaient les suivants :
- Une fiche d'évaluation du budget mensuel directement géré par l'étudiant, construite à partir des items du budget des ménages de l'I.N.S.E.E., plus les items études et cadeaux, caractéristiques des populations adolescentes (Lassarre, 1995). Elle était accompagnée d'une échelle d'appréciation du confort financier (en 4 points allant de très difficile à très confortable).
 - L'inventaire I.C.S.R.L.E. de Kohn, Lafrenière et Gurevitch (1990) (adapté en français par nos soins pour les besoins de cette recherche), rend compte des difficultés spécifiques que l'étudiant rencontre dans sa vie quotidienne mais qui ne concernent pas des facteurs de santé physique ou mentale. Il comporte 49 items, sélectionnés en fonction de leur bonne corrélation avec une échelle de stress perçu, que le participant doit coter de 1 s'il n'a jamais vécu cette situation au cours du mois écoulé à 4 s'il l'a très souvent rencontrée. Nous avons considéré qu'un problème a été rencontré s'il a été coté 2 ou plus.
 - Les échelles du T.E.S.I. (Tension Effort Stress Inventory) de Svebak (1993), adaptées en français par Legrand (2002), permettent d'évaluer l'état de tension psychologique de l'étudiant. On demande d'abord au participant le niveau de stress ressenti sur une échelle en 7 points de 1, faible stress, à 7, stress élevé dans deux domaines : ses études et sa situation financière. Puis on lui demande la quantité d'efforts qu'il a mis en œuvre pour faire face à ce stress à nouveau sur deux échelles en 7 points de 1, peu d'efforts, à 7, efforts importants. On considérera qu'il existe un stress résiduel quand le niveau d'effort est inférieur au niveau de stress.
 - Le degré d'anxiété est établi à partir de 20 items descriptifs du ressenti dans « un moment particulièrement important » de leur vie d'étudiant. Ils sont cotés de 1, pas du tout, à 4 beaucoup (version « état » du S.T.A.I. – version Y'1, de Spielberger, Gorsuch et Lushere (1970) adapté en français par Paulhan, Bruchon-Schweitzer et Bourgeois (1995). Le score moyen établi pour une population générale est de 44,59 à l'étalonnage.
- 19 À T2 et T3, les participants ont répondu à un questionnaire envoyé et retourné par voie postale. Nous leur demandions de préciser la durée des diverses activités du « jour le plus stressant ». Nous leur demandions d'évaluer leur degré de satisfaction aux résultats des examens ou partiels, dans quelle mesure leur comportement avait changé depuis ces résultats, de décrire leurs activités de travail et d'évaluer leur motivation pour la poursuite des études. Puis suivaient le questionnaire financier et les mesures du stress. En fin d'année, le recueil de données a été effectué par un entretien avec des questions ouvertes sur les aspects plaisants ou déplaisants en matière pédagogique et financière au cours de l'année, suivies d'échelles de satisfaction en 5 points concernant les conditions d'études et les conditions de vie. Elles étaient suivies de questions sur la motivation et les

conduites de préparation des examens (échelles en quatre points) et des mesures du stress.

Résultats

- 20 La quantité de données collectées est très importante. Nous les avons analysées à partir du modèle théorique de l'épisode de stress. Pour plus de clarté, nous présentons successivement : l'impact des variables de situation sur les conditions de vie des étudiants, le processus de transaction au cours des trois phases (vécu pédagogique au début de l'année, aspects de la transaction avant les vacances de printemps et faire face aux examens terminaux), l'évolution du stress ressenti au cours de l'année et les facteurs de réussite.

L'impact des variables de situation sur les conditions de vie des étudiants

- 21 Dans un premier temps, nous allons décrire notre échantillon et évaluer sa représentativité par rapport à la population nationale à partir des données collectées par le ministère de l'Éducation nationale et l'Observatoire de la Vie Étudiante. Nous verrons comment les variables de situation modifient le mode de vie des étudiants.
- 22 Cinquante deux pour-cent des étudiants de notre échantillon habitent chez leurs parents, 41 % ont un logement indépendant en ville ou en résidence universitaire et 6,2 % logent dans d'autres conditions, chez l'habitant ou en co-location. Nationalement, 2/3 des étudiants inscrits en 2000 habitaient chez leurs parents (Ministère de l'Éducation nationale, 2001b). Pour se rendre à l'université ou à l'I.U.T., 37,8 % utilisent les transports urbains, 24,2 % un véhicule personnel, 23,1 % des transports régionaux (trains et cars), 8,4 % vont à pied et 2,1 % en deux roues.
- 23 En ce qui concerne les principaux loisirs, les étudiants se répartissent en quatre groupes à peu près équivalents. C'est le sport pour 22,5 % d'entre eux, les sorties sociales (soirées chez des amis ou au restaurant) pour 22,5 %, les sorties culturelles pour 20 %, la musique et la lecture à la maison pour 18,7 %. La télévision et les jeux vidéo qui sont le loisir principal pour 7,5 % sont aussi le second loisir pour tous. Ces loisirs constituent des modes de gestion du stress comme le confirment les travaux de Plancherel et Bolognini (1999) sur le faire-face des adolescents.
- 24 Notre questionnement sur leur budget a surpris les étudiants. Il leur est très difficile d'évaluer leurs recettes en provenance de différentes sources et leurs dépenses sur les différents postes budgétaires. Il leur est encore plus difficile d'évaluer ce que leurs parents dépensent pour eux (Cicchelli, 2001). Nous avons donc étudié les chiffres portant sur les dépenses qu'ils géraient directement tout en considérant que ces chiffres relevaient de leur subjectivité et non de données établies et vérifiables.
- 25 80,5 % des participants déclarent avoir des revenus réguliers de sources variées et cumulées. La plupart proviennent de leurs parents (63,9 %) avec une moyenne de 1 218 F⁴ par mois (1 377 F dans l'enquête nationale de Grignon (1998)). Il y a un quart de boursiers (25,7 %). La moyenne des bourses est de 1 264 F. 20,6 % ont un emploi régulier (généralement à temps partiel) qui leur procure environ 1 402 F par mois.

- 26 À ces revenus réguliers s'ajoutent des revenus irréguliers : 60,8 % de l'échantillon ont un « petit boulot » irrégulier pendant les vacances, 37,1 % reçoivent de l'argent occasionnellement de leurs parents ou de leurs grands parents. L'enquête nationale (Grignon, 1998) signale que 81 % des boursiers reçoivent régulièrement de l'argent de leur famille. Les emplois, réguliers ou irréguliers sont extrêmement variés et donnent lieu à des rémunérations contrastées. La note 01-30 du ministère de l'Éducation nationale (2001a) fait apparaître une description analogue du mode de vie des étudiants à la rentrée 2000.
- 27 Nous avons calculé la moyenne des sommes indiquées par les participants dès lors qu'ils déclaraient assumer la dépense. La dépense mensuelle évidemment la plus importante concerne le logement : 1 272 F en moyenne. Le second poste budgétaire est l'alimentation (414 F), puis viennent les loisirs (298 F) et les transports (289 F). Les autres postes occasionnent des dépenses plus modestes.
- 28 Nous avons comparé les fréquences d'apparition des diverses modalités qualitatives du mode de vie (au moyen du test du Khi-deux) et les variations quantitatives des divers postes budgétaires (au moyen d'une analyse de la variance) des étudiants en fonction des variables de situation⁵. C'est la taille de la ville qui influence le plus le mode de vie des étudiants (voir *tableau 3*). Les étudiants de la région parisienne vivent pour la plupart chez leurs parents. Ils utilisent tous les transports en commun pour se rendre en cours. Ce sont eux qui ont les temps de transport les plus longs. Dans les métropoles régionales, la plupart des étudiants ont un logement indépendant et leurs modes de transport sont très variés. Dans les petites villes, les étudiants vivent chez leurs parents et vont à l'université en voiture. Ces différents modes de vie ont évidemment des conséquences sur leur budget : les étudiants parisiens ont moins de dépenses alimentaires que les autres puisqu'ils sont plus nombreux à habiter chez leurs parents donc à manger chez eux au moins un repas par jour. Ils dépensent moins en transports que ceux des autres villes car les transports en commun sont moins onéreux que les véhicules particuliers. Enfin, la région parisienne est riche ; il y a moins de boursiers et les bourses y sont à un taux moins élevé que dans les autres villes.

Tableau 3/Table 3

	PARIS	MÉTROPOLE	ANTENNE ⁶		
Habite chez ses parents	22 (68,8 %)	8 (25 %)	20 (61,3 %)	$\chi^2 = 22,42$	$p = .000$
Utilise les transports en commun	32 (100 %)	12 (35,5 %)	8 (22,6 %)	$\chi^2 = 24,63$	$p = .006$
Revenus provenant de bourses (en francs)	m = 151	m = 357	m = 652	F (2;81) = 2,55	$p = .03$
Dépenses : alimentation (en francs)	m = 176	m = 418	m = 296	F (2;88) = 3,74	$p = .027$
Dépenses : transports (en francs)	m = 79	m = 261	m = 241	F (2;87) = 6,63	$p = .002$

Différences de conditions de vie selon la taille de la ville universitaire
Differences between living conditions in towns of different size

- 29 Dans l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (Grignon, 1998), on note que le nombre d'étudiants qui fréquentent le Restaurant Universitaire ou la cafétéria augmente avec le nombre d'heures de cours. Il n'est pas surprenant que nous trouvions que les étudiants d'I.U.T. dépensent plus pour leur alimentation que ceux inscrits dans les cursus longs, qui mangent davantage chez eux. D'ailleurs, ils reçoivent plus d'argent de leurs parents (études longues : $m = 810$ F ; études courtes : $m = 1\ 370$ F ; $t = 2,03$; $p = .05$). Il n'est donc pas étonnant qu'ils ressentent leur situation financière comme presque confortable (études courtes : $m = 2,9$; études longues : $m = 2,4$; $t = 2,10$; $p = .04$).
- 30 Nos résultats reflètent donc une nette différenciation entre les étudiants parisiens et ceux de province. Il semble que les études à Paris ne facilitent pas l'autonomie. Les antennes universitaires, tout en offrant des possibilités d'études à des jeunes moins favorisés, sont des lieux qui occasionnent des dépenses supérieures en matière de transports et d'alimentation.

Le vécu pédagogique au début de l'année

- 31 Nous allons décrire les aspects vécus de la situation en début d'année : les raisons qui ont conduit à entreprendre des études, les représentations de la réussite et de l'échec, la perception des contraintes et des ressources de la situation et les stratégies de faire face envisagées. Puis nous verrons l'impact des variables de situation sur ce vécu.
- 32 La principale raison d'entreprendre des études est un projet professionnel : 66,2 % des participants ont affirmé avoir choisi leur filière en raison d'un projet professionnel.
- 33 Dès le début de l'année, les étudiants identifient les facteurs de réussite et d'échec aux examens. La quantité de travail et la capacité à s'organiser (30,6 %), ainsi que la régularité dans le travail (30,6 %) et une bonne gestion de son temps (25,5 %) sont considérées comme des gages de réussite à l'université. L'échec est attribué aux mêmes facteurs

inversés : une quantité de travail insuffisante (34,7 %), une dispersion dans ses activités (24,5 %), le fait d'être débordé (21,4 %). Pour les étudiants interrogés, la réussite universitaire repose donc sur une démarche de travail individuelle et autonome. Il n'est pas question de travail en groupe ou de recherche du soutien professoral. La réussite universitaire dépend de sa force de travail et de ses propres capacités d'organisation.

- 34 En début d'année, le vécu universitaire est appréhendé par les étudiants à partir d'un état des lieux qui n'est ni objectif, ni complet. Il s'agit de leurs représentations des ressources et des contraintes de la vie universitaire à travers leur discours spontané dans les entretiens. L'année universitaire qui débute comporte de nombreuses ressources. 50 % des étudiants interrogés aiment l'université pour la liberté qu'elle procure. Ils sont 26,5 % à l'apprécier parce qu'on peut y retrouver ses amis et 25,5 % pour son ambiance conviviale. Dans un autre registre, les contenus enseignés sont satisfaisants pour 26,5 % d'entre eux. Mais les études à l'université sont aussi vécues comme contraignantes. Ainsi, les contenus enseignés font partie de ces contraintes pour 25,5 % des participants qui indiquent que les matières abordées sont difficiles et/ou ne répondent pas à leurs attentes. Les enseignants et l'administration représentent aussi des contraintes. 24,4 % des participants se plaignent de l'administration et 18,3 % estiment que leurs enseignants ne sont pas suffisamment accessibles et disponibles. Enfin, les conditions d'études (locaux et horaires d'enseignement) sont vécues comme déficientes par 19,4 % des étudiants.
- 35 Face à ces contraintes perçues, les étudiants mettent en œuvre des stratégies d'adaptation : 43,9 % des participants pensent devoir fournir un travail personnel conséquent et 36,7 % un travail régulier. Ils sont 20,4 % à envisager le travail en groupe comme mode de faire face aux exigences pédagogiques. On voit que les deux premières stratégies sont en relation directe avec leurs représentations des modes de réussite, la troisième semble plus influencée par le climat amical.
- 36 C'est l'année d'étude qui influence le plus le vécu de la situation universitaire en début d'année. Les études à l'université apparaissent comme attrayantes par la grande liberté qu'elles procurent. C'est davantage le cas pour les étudiants en première année que dans les autres années (voir *tableau 4*). Les contraintes administratives et le manque de disponibilité des enseignants sont perçus de façon plus vive par les étudiants de première année que par les étudiants des autres années. Les étudiants qui bénéficient d'une certaine expérience universitaire ont su s'adapter au fonctionnement de l'administration. Ils en maîtrisent mieux les rouages et ils connaissent les disponibilités particulières de leurs enseignants. Cette « galère » de l'encadrement administratif est particulièrement criante pour les étudiants inscrits en filière longue ($\chi^2 = 3,73$; $p = .05$).

Tableau 4/Table 4

	1 ^{re} ANNÉE	2/3 ^e ANNÉES		
Perception des ressources : la liberté	33 (66,7 %)	17 (34 %)	$\chi^2 = 10,45$	$p = .001$
Perception des contraintes : l'administration	14 (29,2 %)	6 (12 %)	$\chi^2 = 4,44$	$p = .035$

Perception des contraintes : l'indisponibilité des enseignants	12 (25 %),8	4 (8 %)	$\chi^2 = 5,18$	$p = .022$
La réussite : la quantité de travail	22 (45,8 %)	12 (24 %)	$\chi^2 = 5,15$	$p = .023$
La réussite : reprendre régulièrement les cours	14 (29,2 %)	5 (10 %)	$\chi^2 = 5,75$	$p = .016$
Mode d'adaptation : les amis	13 (27,1 %)	5 (10 %)	$\chi^2 = 4,76$	$p = .029$
Mode d'adaptation : adhérer à des associations ou un syndicat	0	4 (8 %)	$\chi^2_{cor} = 4,00$	$p = .045$

Le processus transactionnel en début d'année selon l'expérience universitaire
Differences between first and 2nd and 3rd years in the transactional process at the beginning of term

- 37 Les conditions de la réussite et de l'échec à l'université ne sont pas perçues de façon identique par tous les étudiants. Ainsi, en première année, la quantité de travail fourni apparaît plus souvent comme déterminante de la réussite. De même, les étudiants des antennes estiment davantage que les autres que la régularité dans le travail universitaire est un facteur de réussite ($\chi^2 = 6,86$; $p = .035$). Mais c'est le type d'études qui détermine le plus les attributions causales de la réussite à l'université. Les étudiants des filières longues expliquent davantage la réussite universitaire par une bonne gestion du temps ($\chi^2 = 4,98$; $p = .025$), une régularité dans le travail ($\chi^2 = 6,42$; $p = .011$), la lecture ($\chi^2 = 4,98$; $p = .025$) et la présence en cours ($\chi^2 = 4,78$; $p = .029$) que les étudiants des filières courtes. Ces résultats sont cohérents, compte tenu de l'organisation du travail à l'I.U.T., où la présence en cours est obligatoire et où le travail, encadré, est évalué de façon très régulière. Ainsi, la réussite universitaire en I.U.T. ne dépend pas directement des capacités d'organisation de l'étudiant, puisque cette organisation est inhérente au fonctionnement pédagogique de l'institution.
- 38 En matière de stratégies de faire face, les étudiants de première année sont plus nombreux que les étudiants des autres années à vouloir reprendre leurs cours et réviser. Ils sont aussi plus nombreux à dire se reposer sur leurs amis pour s'adapter aux exigences universitaires. C'est en deuxième année et en licence que quelques étudiants indiquent s'adapter à l'université grâce à leur adhésion à des associations et des syndicats étudiants. Les étudiants des filières longues se distinguent des étudiants des filières courtes dans la mesure où ils sont plus nombreux à envisager la régularité de leur travail (47,8 % contre 12 % ; $\chi^2 = 9,96$; $p = .002$) et la révision des cours (26,1 % contre 4 % ; $\chi^2 = 5,26$; $p = .02$) comme modes d'adaptation aux exigences universitaires.

Les aspects de la transaction avant les vacances de printemps

- 39 Les données ont été recueillies par questionnaire postal. C'est à cette phase que nous avons comparé le panel au groupe contrôle et c'est par cette comparaison que nous commencerons notre analyse. Puis nous examinerons la motivation pour la poursuite d'études, la description de la journée la plus stressante, l'évaluation des résultats aux

examens et partiels de janvier/février et les changements de comportements envisagés suite à ces résultats.

- 40 Il existe très peu de différences entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Notre méthodologie n'a donc pas été trop intervenante. Il apparaît que les participants au groupe expérimental ont appris à discriminer leurs diverses sources de revenus. Ils sont plus précis et plus cohérents dans les réponses concernant leur budget que les étudiants du groupe témoin. Mais il apparaît aussi qu'ils sont plus motivés par la poursuite de leur études que les étudiants du groupe expérimental ($m = 2,89$ contre $2,53$; $t = 2,08$; $p = .04$). Il est vraisemblable que notre échantillon n'a pas échappé à un phénomène d'auto-sélection : ceux qui ont accepté de faire partie du panel, et *a fortiori* ceux qui ont répondu à la troisième enquête par voie postale (66 participants sur 98) sont probablement les plus motivés par leur études et donc par l'enquête.
- 41 En les questionnant sur le jour « le plus stressant » de leur dernière semaine de cours, il s'agit de mieux cerner le stress temporel qui pèse sur les étudiants. Là encore, il ne s'agit pas de l'emploi du temps réel des étudiants, mais plutôt de la manière dont ils le perçoivent. Or, cet emploi du temps perçu s'avère « chargé ». Une journée stressante est vécue comme longue : en moyenne plus de 15 heures. Elle est structurée autour de quatre temps :
- Le temps consacré activement aux études : les étudiants disent s'y consacrer plus de 9 heures 30 par jour. Il se découpe en deux activités principales, plus de 6 heures 30 en moyenne d'heures de cours et de travaux dirigés/pratiques et près de 3 heures de temps de travail personnel dans la journée et dans la soirée.
 - Le temps consacré à des activités annexes aux études : il représente près de 3 heures en moyenne dans une journée. Il recouvre le temps de transport, le déjeuner et les intercour.
 - Le temps de détente : près de 2 h 30 par jour lui sont consacrées.
 - Le temps consacré à un job : il est en moyenne peu important. En effet, rappelons que seuls 20,6 % des étudiants de notre population a un emploi régulier.
- 42 Les étudiants des filières longues et ceux des filières courtes n'ont pas les mêmes stressés. Ceux des filières longues déclarent avoir eu lors de la journée la plus stressante de leur dernière semaine plus d'heures de cours magistraux ($t = 3,22$; $p = .004$) et des temps entre les cours plus longs ($t = 4,41$; $p = .001$) que ceux des études courtes. Alors que les étudiants inscrits dans les filières courtes déclarent davantage de temps de travail après les cours ($t = 2,08$; $p = .05$) et un nombre plus grand de matières enseignées dans une même journée ($t = 3,2$; $p = .007$).
- 43 Les étudiants ne sont pas vraiment satisfaits de leurs résultats à leurs partiels et examens. Leur niveau de satisfaction est de 2,25 (sur une échelle de 1 à 5). En conséquence, ils déclarent être résolus à augmenter leur quantité de travail personnel ($m = 3,49$), à travailler plus régulièrement ($m = 3,46$) et de manière plus organisée ($m = 3,44$) qu'auparavant. Mais lorsque le questionnement sur les activités d'apprentissage se fait plus précis, il apparaît que le travail annoncé reste peu fréquent. La reprise des cours, qu'elle soit quotidienne ou hebdomadaire, est la conduite d'apprentissage la plus fréquente ($m = 2,83$). Elle peut s'accompagner d'un travail de groupe ($m = 2,60$). La réalisation de fiches de lecture ($m = 1,77$) ou la comparaison des prises de notes de cours sont plutôt rares ($m = 1,66$). La consultation d'un enseignant, quel que soit son statut, est tout à fait exceptionnelle ($m = 1,59$).

Faire face aux examens terminaux

- 44 Au cours de notre dernier entretien, consacré au bilan de l'année, nous retrouvons, exprimés spontanément, les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction des étudiants tant dans leur vie personnelle que dans leur vie universitaire. Le choix de les interroger une semaine avant les examens terminaux avait aussi pour but d'étudier comment ils se préparaient à cette échéance.
- 45 Les étudiants sont généralement satisfaits de leurs conditions de vie puisque les notes moyennes sont supérieures à 3 dans tous les domaines : logement ($m = 4,42$), réseau amical ($m = 4,11$), niveau de vie ($m = 3,94$), transports ($m = 3,53$), ressources financières ($m = 3,40$), temps de transport ($m = 3,33$). On ne constate pas de différence en fonction des variables de situation.
- 46 À la fin de l'année universitaire, ils identifient divers facteurs de satisfaction. Il s'agit des contenus enseignés (39,1 %) et de la convivialité : les copains (27,5 %) et l'ambiance (23,2 %) sont vécus comme attrayants. Enfin, la liberté et l'autonomie procurées par la vie estudiantine (27,5 %) sont valorisées par les participants. Les éléments insatisfaisants sont de deux types : 29 % des participants mentionnent les partiels et les examens et 26,1 % les contenus d'enseignement. Il est intéressant de rapprocher les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction des ressources et contraintes perçues en début d'année. Ainsi la liberté qui apparaissait comme un facteur de satisfaction pour 50 % des participants en début d'année est nettement moins valorisée en fin d'année. Alors que l'ambiance conviviale est toujours aussi attrayante et que les contenus sont appréciés par un plus grand nombre tout en conservant la même proportion d'insatisfaits.
- 47 Nous avons mesuré les principaux facteurs de satisfaction ou d'insatisfaction à l'aide d'échelles en 5 points. Les conditions d'études sont considérées comme satisfaisantes, puisque aucun item ne voit sa valeur moyenne inférieure à 2,5. Les relations entre étudiants ($m = 3,73$) sont l'aspect le plus apprécié et la quantité de travail personnel exigé ($m = 2,99$) est l'aspect le moins satisfaisant. On constate quelques différences en fonction des variables de situation. Les étudiants parisiens sont proportionnellement les plus nombreux à apprécier la liberté offerte par la vie universitaire ($\chi^2 = 6,21, p = .04$), mais ce sont aussi les plus nombreux à percevoir cette liberté comme insatisfaisante ($\chi^2_{cor} = 11,47, p = .003$). Les étudiants de deuxième année et de licence sont plus nombreux que ceux de première année à apprécier le temps que l'université procure pour s'épanouir ($\chi^2 = 4,86, p = .02$), mais aussi la disponibilité de leurs enseignants ($\chi^2 = 5,7, p = .016$) et l'effectif de leur promotion ($\chi^2_{cor} = 3,84, p = .05$). Dès lors, ils n'apprécient pas les étudiants perturbateurs ($\chi^2 = 5,7, p = .017$).
- 48 La motivation face aux examens de fin d'année est assez forte : 66,6 % des étudiants se disent assez ou très motivés par leur réussite aux examens terminaux ($m = 2,78$). Ils vont donc les préparer. Pour cela, ils relisent leurs cours ($m = 3,32$) et font des exercices ($m = 2,71$). Il s'agit de conduites de révision individuelle. Faire appel à autrui, que ce soit grâce au travail en groupe ($m = 2,13$) ou en consultant un enseignant (enseignant $m = 1,45$, chargé de T.D./T.P. $m = 1,38$) est tout à fait exceptionnel. On ne constate pas de différence dans la préparation des examens en fonction des variables de situation.

L'évolution du stress ressenti au cours de l'année

- 49 Afin d'étudier l'évolution du stress ressenti au cours des trois périodes d'enquête, nous avons effectué l'analyse qualitative des résultats de l'I.C.S.R.L.E. pour étudier les événements stressants rencontrés par les étudiants, nous avons comparé les moyennes du score global de l'I.C.S.R.L.E. et celles du S.T.A.I. pour étudier l'intensité du stress. Enfin, nous avons grâce au T.E.S.I. évalué le nombre d'étudiants affectés par un stress résiduel concernant leurs études et leur situation financière.
- 50 Le questionnaire I.C.S.R.L.E. reflète le nombre d'événements stressants vécus par le participant au cours du mois qui précède l'enquête. Dans leur test sur 200 étudiants de psychologie, Kohn *et al.* (1990) montrent que les items qui obtiennent les moyennes les plus élevées, sur une échelle en quatre points⁷, sont « j'ai eu trop de choses à faire en même temps » et « j'ai pris d'importantes résolutions concernant mes études » dont les scores moyens dépassent la note 3. Dans notre échantillon, au début d'année, onze items sur 49 dépassent la note 2, ce qui signifie que onze types de difficultés ont été présentes au moins quelques fois durant le mois précédent dans la vie des étudiants interrogés. La situation la plus fréquemment rencontrée est « j'ai eu trop de choses à faire en même temps » ($m = 2,77$). Viennent ensuite : « je n'ai pas eu assez de temps pour dormir » ($m = 2,60$), « je n'ai pas assez lu » ($m = 2,52$), « je n'ai pas eu assez de temps pour mes loisirs » ($m = 2,41$), « j'ai pris d'importantes résolutions concernant mes études » ($m = 2,30$), « j'ai eu beaucoup de responsabilités » ($m = 2,23$), « j'ai été mécontent(e) de mon niveau dans une matière précise » ($m = 2,18$), « j'ai été très sollicité(e) par des activités extra-universitaires » ($m = 2,18$), « je n'ai pas eu assez de temps pour honorer mes engagements : travail, club de sport, etc. » ($m = 2,09$), « j'ai eu des problèmes de transports » ($m = 2,04$) et « j'ai fait des efforts importants pour progresser » ($m = 2,04$). Ces soucis sont peu nombreux et peu fréquents. Ils concernent la gestion du temps et les efforts nécessaires aux études, mais on ne retrouve aucun des items qui portent sur des soucis financiers ou sur les relations affectives. On peut donc s'attendre à une augmentation des items en diversité et en intensité en cours d'année.
- 51 Dans le mois qui a précédé les vacances de printemps, trois items se sont ajoutés à ceux qui dépassaient la note 2 en début d'année. Ce sont : « j'ai trouvé les cours inintéressants » ($m = 2,14$), « je n'ai pas été satisfait de l'université/de l'I.U.T. » ($m = 2,06$), « je n'ai pas pris de plaisir dans mon travail universitaire » ($m = 2,02$). Ce résultat semble traduire une insatisfaction croissante à l'égard de l'institution. À la fin de l'année, quatorze items de l'inventaire dépassent la note 2. Signalons que « j'ai eu trop de choses à faire en même temps » est toujours la situation stressante la plus souvent rencontrée ($m = 2,90$). Les nouveaux items sont : « j'ai pris d'importantes décisions concernant mon orientation » ($m = 2,17$), « je me suis bagarré pour maintenir mon niveau » ($m = 2,11$) et « j'ai eu de moins bonnes notes que prévu » ($m = 2,01$). Trois items repassent en dessous du seuil de 2 : « j'ai été très sollicité par des activités extra-universitaires », « je n'ai pas été satisfait de l'université » et « je n'ai pas pris de plaisir dans mon travail universitaire ». La période d'insatisfaction semble passée et on entrevoit un mode de faire face : ils sont amenés à prendre des décisions pour leur orientation.
- 52 La moyenne du total des notes sur les 49 items de l'I.C.S.R.L.E. évolue de $m = 79,15$ en T1, puis $m = 84,92$ en T3 et enfin $m = 82,96$ en T4 sans que ces différences soient significatives. En début d'année universitaire, les étudiants se montrent plutôt anxieux. Les résultats à

l'échelle d'anxiété (S.T.A.I.-version Y'1) sont en effet relativement élevés ($m = 51,64$), en tout cas plus élevés que les résultats moyens issus de l'étalonnage du test ($m = 44,59$). Néanmoins, il faut noter que l'écart-type correspondant aux données obtenues est très élevé (11,92) comparé à celui de l'étalonnage (6,98). En T3, dans un contexte où le ressenti à l'égard de l'université se montre plus aigu et où les performances universitaires semblent problématiques, les résultats indiquent une moyenne de 53,11. En fin d'année, le résultat au S.T.A.I. diminue ($m = 49,21$), mais il reflète toujours un niveau d'anxiété plutôt élevé par rapport au standard. Là encore les différences entre les scores aux trois moments de l'observation ne sont pas significatives. Les résultats du groupe témoin que nous avons interrogé à T3 ne montrent pas de différences significatives avec le groupe. Ainsi donc l'intensité du stress ne semble pas évoluer au cours de l'année quand on considère la moyenne des réponses.

- 53 Le T.E.S.I. permet le repérage du stress résiduel. En début d'année, les résultats au T.E.S.I. des étudiants interrogés montrent qu'ils ressentent un niveau de stress modéré à l'égard de leurs études ($m = 3,81$). Les efforts fournis par l'ensemble de l'échantillon pour faire face à ce stress sont de $m = 3,89$. Il n'existe donc pas de stress résiduel. En T3, ils ressentent un niveau de stress plus élevé ($m = 4,42$) alors que les efforts fournis pour faire face à ce stress sont de $m = 4,14$. Il existe un stress résiduel pour 42 % des participants dont l'effort fourni est inférieur au stress ressenti. En fin d'année, ils ressentent un niveau de stress encore plus grand ($m = 4,62$). Les efforts fournis pour faire face à ce stress augmentent aussi ($m = 4,43$), mais existe un stress résiduel qui concerne 47,3 % des participants. Le stress ressenti à propos de la situation financière n'évolue pas pendant l'année : $m = 3,03$ en début d'année, puis encore 3,03 et enfin 3,01. Les notes moyennes concernant les efforts sont de $m = 2,88$, puis 2,91 et enfin 2,90. Il existe donc un stress résiduel en matière financière pendant toute l'année qui concerne un quart des participants.
- 54 Un niveau d'anxiété relativement stable, mais toujours supérieur au standard, répond à des événements stressants qui évoluent sensiblement tout au long de l'année universitaire. En début d'année, les difficultés les plus fréquentes concernent l'organisation. En cours d'année, des difficultés apparaissent, liées au caractère inattrayant des contenus enseignés. À cette période, le groupe témoin ne se distingue pas du groupe expérimental. En fin d'année, ce sont les exigences universitaires relatives aux performances aux examens qui s'y substituent. Mais ce qu'on constate c'est que dans des situations similaires certains étudiants semblent stressés et d'autres non.

Les facteurs de réussite

- 55 Nous avons « perdu » 21,4 % d'étudiants de l'échantillon initial qui ne nous ont pas communiqué de résultats. Ceux-ci se trouvent proportionnellement davantage dans les études courtes (40 %) que dans les études longues (15,1 %) ($\chi^2 = 6,87$; $p = .009$). Chez ceux qui nous ont communiqué leurs résultats, nous trouvons 64,8 % d'étudiants reçus et 35,2 % qui ont échoué en juin. On ne constate aucune différence selon la taille de la ville, ni l'année d'étude. Par contre, le type d'étude influence significativement la réussite. Nous n'avons qu'un seul étudiant en échec en filière courte (soit 7,7 %) pour 24 en filière longue (41,4 %) ($\chi^2 = 5,65$, $p = .017$). Le taux moyen de réussite nationale au D.E.U.G. en 1999 était de 45,5 % en deux années, de 68,8 % en trois ans (Ministère de l'Éducation nationale, 2001c). En ce qui concerne le D.U.T., elle était de 64,3 % en deux ans et de

87,4 % en trois ans (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001d). Certes notre échantillon comporte des entrants et des redoublants, ainsi que des étudiants de licence, mais notre taux de réussite semble supérieur à la moyenne nationale. On peut attribuer ce résultat à une « auto-sélection » des étudiants qui ont répondu toute l'année à nos questions que nous avons mise en relation avec le caractère plus autonome et plus motivé de notre échantillon.

- 56 Notre objectif était de mesurer l'impact des conditions économiques sur la réussite universitaire et, éventuellement, de pouvoir faire un pronostic dès le début d'année. Pour cela nous avons effectué une analyse discriminante des variables budgétaires en début d'année en fonction de la réussite ou de l'échec. Les variables introduites dans cette analyse étaient : l'origine des revenus, les postes de dépenses et le degré de confort financier. Cette analyse discriminante en fonction de la réussite ou de l'échec aboutit à 63,3 % de participants bien classés, c'est-à-dire dont les réponses correspondent au profil des réponses de leur groupe d'appartenance. Sont mal classés les étudiants qui ont réussi et qui répondent comme les étudiants du groupe en échec et réciproquement. Du côté de la réussite, nous trouvons un total de revenus plus élevé (-.141)⁸, en particulier les revenus d'un emploi régulier (-.138), mais pas le revenu en provenance des parents, des dépenses plus élevées concernant les études (-.291), l'habillement (-.226), la santé (-.143) et le téléphone (-.072). Du côté des étudiants en échec, on trouve un budget perçu comme plutôt difficile (.355), des dépenses de transport (.484), d'alimentation (.025) et de logement (.015) plus importantes. Les étudiants qui réussissent se caractérisent donc par des dépenses plus importantes pour leur vie étudiante (études, habillement, santé, téléphone). Ceux qui sont en échec ont davantage de soucis financiers et des dépenses relatives à la vie quotidienne plus importantes (logement, alimentation, transport). Un emploi régulier ne semble pas être un obstacle à la réussite, au contraire il semble apporter un confort financier investi dans les études plutôt favorable.
- 57 À partir de l'étude du vécu pédagogique et des conduites de faire face tout au long de l'année, nous avons pu dégager les éléments qui semblent avoir une incidence sur la réussite universitaire en comparant systématiquement les réponses des étudiants qui ont réussi aux réponses de ceux qui ont échoué.
- 58 Le *tableau 5* présente les variables prédictives de la réussite ou de l'échec aux différents temps de l'enquête. En début d'année (T1), ces variables relèvent principalement de la manière dont les étudiants perçoivent le monde universitaire. Les étudiants qui échouent en juin ont tendance à identifier davantage de sources d'insatisfaction que ceux qui réussissent. Ils sont en plus grand nombre à évoquer l'incompétence de leurs enseignants et à déclarer souffrir de leurs conditions de transport pour se rendre à l'université. En revanche, les étudiants qui réussissent sont plus nombreux à apprécier l'encadrement administratif et à avoir choisi leur filière en fonction d'un projet professionnel.

Tableau 5/Table 5

TEMPS		RÉUSSITE	ÉCHEC		
T1	Contraintes : incompétence des enseignants	2,08 %	16 %	$\chi^2 = 4,99$	$p = .025$
T1	Contraintes : difficultés de transports	0 %	14,29 %	$\chi^2_{cor} = 3,95$	$p = .047$

T1	Ressources : bon encadrement administratif	12 %	0 %	$\chi^2_{cor} = 6,13$	$p = .013$
T1	Projet professionnel	78 %	44 %	$\chi^2 = 8,67$	$p = .003$
T3	Stress dû au nombre d'étudiants en T.D / T.P.	1,41	2,44	$t = 2,46$	$p = .023$
T3	Journée stressante : temps de loisirs (en mn)	99,7	52,9	$t = 2,7$	$p = .009$
T3	Résultats satisfaisants aux examens partiels	3,51	2,43	$t = 3,2$	$p = .002$
T3	Motivation pour la poursuite d'études	3,97	2,79	$t = 2,98$	$p = .005$
T4	Stress résiduel concernant les études ⁹	- 0,02	- 0,94	$t = 2,05$	$p = .04$
T4	Motivation pour la réussite aux examens	4,03	3,06	$t = 2,78$	$p = .009$
T4	Faire face : a fait des fiches de lecture	2,50	1,72	$t = 2,27$	$p = .027$
T4	Faire face : présence régulière aux cours	3,68	3,28	$t = 2,03$	$p = .046$
T4	Faire face : travail personnel régulier	2,85	2,11	$t = 2,35$	$p = .02$

Variables prédictives de la réussite ou de l'échec
Predictive variables of success or failure

- 59 En T3, les étudiants qui échouent en juin sont davantage stressés par le nombre d'étudiants présents en travaux dirigés et en travaux pratiques. Ils déclarent bénéficier de beaucoup moins de temps de détente les jours stressants que les étudiants qui réussissent. Ces derniers sont à la fois plus satisfaits de leurs résultats aux examens et plus motivés par la poursuite de leurs études.
- 60 En fin d'année, c'est une plus grande motivation face aux examens terminaux qui favorise la réussite universitaire. On peut penser que l'intensité de cette énergie motivationnelle influence les pratiques d'apprentissage. En effet, les étudiants qui réussiront en juin font davantage de fiches de lecture que les étudiants qui échoueront. Mais l'impact des conduites de faire face n'est pas circonscrit à la seule préparation des examens. C'est leur mise en œuvre tout au long de l'année qui favorise véritablement la réussite aux examens. Durant l'année, la présence en cours et la régularité dans le travail sont des facteurs de réussite.
- 61 Nous avons comparé les mesures du stress une semaine avant les examens terminaux des étudiants qui réussissent et de ceux qui échouent. On ne constate pas de différence significative concernant le nombre d'événements stressants rencontrés, le niveau d'anxiété ou le stress résiduel en matière financière. Par contre l'échec s'accompagne d'un stress résiduel concernant les études, puisque le niveau moyen d'effort pour faire face au stress est inférieur au niveau de ce dernier pour ceux qui échouent ($m = - 0,94$) alors qu'il est de niveau équivalent pour ceux qui réussissent ($m = - 0,02$), ($t = 2,05$, $p = .04$). Svebak (1997) a trouvé en Norvège des résultats similaires.

Discussion et conclusion

- 62 Pour mettre mieux en évidence l'impact des diverses situations d'études sur le vécu d'une année universitaire, nous avons opté pour un échantillonnage contrasté, qui de ce fait n'est pas représentatif de la totalité de la population étudiante française. Nous avons augmenté la proportion d'étudiants de filières courtes (I.U.T.), ainsi que ceux des antennes universitaires situées dans des villes moyennes. Il en résulte un échantillon plus autonome que la population moyenne des étudiants français. Par ailleurs notre démarche d'enquête a rencontré l'adhésion des plus motivés. Néanmoins, le rapprochement des variables économiques et des variables pédagogiques sur une année universitaire s'est révélé très enrichissant.
- 63 L'analyse de la situation économique, bien que portant sur un échantillon modeste, corrobore les résultats obtenus dans les enquêtes nationales sur les étudiants (Grignon, 1998 ; Lassarre & Paty, 2003). Ceux-ci sont difficilement comparables à une population salariée du même âge puisque les statistiques de l'I.N.S.E.E. portent sur les « ménages » et non sur les individus, donc exclusivement sur les jeunes qui ont quitté le foyer parental. Les variables de situation (taille de la ville, type de filière, année) n'ont d'influence que sur les dépenses « vitales » : alimentation, logement, transport. En effet, celles-ci ne sont assumées totalement ou partiellement par les étudiants que lorsqu'ils ne résident plus dans leur famille. Les autres dépenses sont identiques dans toutes les situations et semblent constituer ce qu'on pourrait appeler « le style de vie étudiant » même pour ceux qui habitent chez leurs parents : études, téléphone, loisirs, habillement, santé et cadeaux. Les revenus des étudiants se caractérisent par leur diversité : ils proviennent de la famille, des bourses, du travail salarié. Nous avons vu qu'il y avait dans notre échantillon une proportion importante d'étudiants ayant des « petits boulots » : des emplois réguliers à temps partiel ou irréguliers, voir saisonniers. Mais nous n'avons rencontré aucun étudiant salarié à temps plein dans notre enquête. Leur budget total est modeste et pourtant les étudiants le jugent satisfaisant. L'expression de soucis financiers est rare mais elle pronostique l'échec. Quant aux « petits boulots », il semble que leur apport soit plutôt positif. Ils permettent d'améliorer la situation financière et de s'offrir des « extras » plus personnels. Alors que la bourse ou l'allocation donnée par les parents sert au nécessaire, cet argent gagné « à la sueur de son front » autorise le superflu et ce superflu concerne avant tout les études, l'habillement et la santé. Ces dépenses, comme les revenus des emplois, sont corrélés avec la réussite universitaire. On peut penser que ces emplois intermittents mêmes éloignés des études sont formateurs. Ils incitent le jeune à organiser son travail, à mieux gérer son temps et de ce point de vue ont des répercussions positives sur le travail universitaire. Par ailleurs, ils entretiennent l'estime de soi et la motivation. On peut donc les considérer comme une bonne stratégie de faire-face.
- 64 Comme l'a constaté Erlich (1998), les étudiants gagnent peu à peu en autonomie vis-à-vis de leur entourage familial et amical et adoptent un nouveau mode de vie et un nouveau réseau relationnel. Elle distingue trois types de vie étudiante :
- Le type juvénile, proche du lycéen. La coupure est forte entre la fac et la maison ; les copains que l'étudiant y côtoie ne sont pas les mêmes que ceux qu'il fréquente à l'université. Il a du mal à nouer des relations sociales à la fac et il en est de même pour les relations pédagogiques avec les enseignants et d'administration. Il s'agit des étudiants les plus jeunes.

- Le type transitionnel, en plein processus d'autonomisation. Ils ont un logement indépendant, participent à de nombreuses activités à la fac, ont acquis les normes et les rouages de l'institution. Mais ils rentrent encore le week-end chez leurs parents. Il s'agit des 20-25 ans.
- Le type cultivé concerne les plus âgés. Ils ont un logement indépendant et une vie de couple. Ils ont aussi des pratiques de loisirs plus cultivées et plus coûteuses. Souvent un des deux conjoints travaille, mais les parents continuent à aider le jeune couple.

- 65 Nous avons rencontré ces trois situations dans notre étude, mais l'ordre chronologique n'est pas toujours respecté. Dans les métropoles régionales, les jeunes entrent directement dans le second groupe et leur adaptation matérielle et affective est difficile. Ceux qui surmontent ces difficultés initiales s'installent ensuite dans une vie étudiante assez épanouie. À Paris ou dans les petites villes, certains s'attardent avec plaisir dans le premier groupe et leurs performances académiques peuvent s'en ressentir, car il est difficile de concilier temps de transports plus longs, vie de famille et vie universitaire (Cicchelli, 2001). En effet, ce qui est à la fois le plus apprécié et le plus redouté dans les études universitaires, c'est la liberté. Face à cette liberté, il faut s'organiser et l'item de stress « j'ai eu trop de choses à faire en même temps » est récurrent tout au long de l'année, quelle que soit la situation de l'étudiant. Cela semble même, avec un niveau d'anxiété modéré mais au dessus des normes, constituer une caractéristique du vécu étudiant puisque ces résultats ont été aussi trouvés dans d'autres pays avec d'autres organisations universitaires. Le choix de l'I.U.T. est d'ailleurs souvent présenté comme une réponse à cette « peur » de la liberté.
- 66 Le modèle du stress nous a servi de cadre pour opérationnaliser la problématique de l'adaptation des étudiants aux conditions pédagogiques universitaires. La réussite ou l'échec en fin d'année est une conséquence de leur faire face à des situations ou des événements qu'ils évaluent comme difficiles ou « stressants ». Cette évaluation et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour faire face aux difficultés perçues est influencée par les représentations qu'ils ont du travail universitaire.
- 67 Les résultats montrent qu'un stress résiduel concernant les études touchent en fin d'année 47,3 % de notre échantillon et que l'intensité de ce stress est un des facteurs prédictifs de l'échec. Mais le sentiment d'être débordé et un niveau d'anxiété supérieur aux normes sont caractéristiques de l'ensemble de la population, y compris de ceux qui réussissent. Ce sentiment d'être débordé semble provenir en grande partie de la représentation que la réussite ne repose que sur le travail individuel et que l'organisation universitaire est déficiente. Il y a deux façons de réagir à ce ressenti, qui semblent conduire soit à la réussite soit à l'échec. Ceux qui échouent critiquent l'institution dès le début de l'année : l'administration, les compétences des enseignants, les effectifs trop nombreux. Ceux qui réussissent font face à ces sources de stress en montrant une motivation beaucoup plus forte et en privilégiant la régularité du travail. D'une manière générale, il apparaît que le projet professionnel, la motivation pour les études, ou pour réussir les examens sont de bons indicateurs de la réussite universitaire. Nous pourrions, dans le modèle du stress, relier la motivation à la perception d'un enjeu ou d'un objectif à atteindre, perception indispensable pour mettre en œuvre des stratégies de faire face. C'est elle qui fournit l'énergie et pilote les efforts d'adaptation aux exigences inhérentes à des modalités de travail auxquelles les étudiants ne sont pas préparés. En l'absence de ce travail personnel, le stress résiduel (décalage entre la tension et l'effort) qui n'existe pas

en début d'année, augmente peu à peu pour constituer, avant les examens, un élément de pronostic de l'échec.

- 68 Notre objectif était d'approcher le vécu de la condition étudiante sous la forme la plus globale possible en combinant les aspects économiques et pédagogiques et de façon évolutive sur une année universitaire. La multiplicité des variables et des données recueillies sur un échantillon modeste en font un travail qualitatif exploratoire. L'intérêt de notre approche est d'avoir fourni un paradigme unique, celui du stress, pour décrire des réalités variées. Mais le stress des étudiants a été trop peu étudié en France pour que nous puissions confronter nos résultats à d'autres travaux. Le rapprochement avec des concepts plus classiques, comme la motivation (Forner, 1989), ou plus novateurs, comme l'indécision (Forner & Autret, 2000), permettrait de mieux cerner les processus adaptatifs conduisant à la réussite.

BIBLIOGRAPHIE

Altman, I. (1988). Process, transactional/contextual, and outcome research : an alternative to the traditional distinction between basic and applied research. *Social Behaviour*, 3, 259-280.

Cicchelli, V. (2001). *La construction de l'autonomie : parents et jeunes adultes face aux études*. Paris : P.U.F.

Erllich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants*. Paris : P.U.F.

Fisher, S. (1994). *Stress in academic life*. Buck : Open University Press.

Forner, Y. (1989). La motivation des lycéens en classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18, 131-150.

Forner, Y., & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 499-517.

Grignon, C. (1998). La vie matérielle des étudiants : logement, alimentation, santé. *Cahiers de l'Observatoire de la Vie Étudiante*, 4. Paris : La Documentation Française.

Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress : a study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.

Kaplan, H. B. (1996). *Psychosocial stress. Perspectives on structure, theory, life-course and methods*. London : Academic Press.

Kohn, M., Lafreniere, K., & Gurevitch, M. (1990). The Inventory of College Students' Recent Life Experiences : a decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13, 6, 619-630.

Lassarre, D. (1995). Imagine un budget : les connaissances des adolescents en matière de budget familial. *Questions d'orientation*, 1, 17-33.

Lassarre, D. (2002). L'épisode de stress, un modèle pour créer des passerelles. In Lassarre, D. (Éd.) *Stress et société* (pp. 7-14). Reims : Presses Universitaires de Reims.

- Lassarre, D., & Paty, B. (2003). Stress et conditions de vie des étudiants. Enquête sur une année universitaire. *Revue de l'Institut de Recherches Économiques et Sociales*, 43, 95-119.
- Lazarus, R. S., Averill, J., & Opton, E. (1974). The psychology of coping : Issues of research and assessment. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds), *Coping and adaptation* (pp. 249-315). New York : Basic Books.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Legrand, F. (2002). Traduction et validation de l'échelle d'émotions du Tension-Effort Stress Inventory (T.E.S.I.). *L'Encéphale*, 28, 123-128.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001a). Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français en 2000-2001. Note d'information n° 01.30.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001b). La rentrée 2000 dans l'enseignement supérieur. Notes d'information n° 01.05.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001c). La réussite au D.E.U.G. par université session 1999. Note d'information n° 01.47.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001d). La réussite en premier cycle universitaire : D.E.U.G. et D.U.T., sessions 1998 et 1999. Note d'information n° 01.11.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : P.U.F.
- Paulhan, I., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. (1995). Les méthodes d'évaluation de l'anxiété. *Confrontations psychiatriques*, 36, 261-272.
- Plancherel, B., & Bolognini, M. (1999). À propos de la gestion du stress chez les adolescents : une brève revue de la question. *Pratiques Psychologiques*, 4, 63-75.
- Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*. Paris : P.U.F.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Svebak, S. (1993). The development of the Tension and Effort Stress Inventory (T.E.S.I.). In J. H. Kerr, S. Murgatroyd, & M. J. Apter (Eds.), *Advances in reversal theory* (pp. 189-204). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Svebak, S. (1997). Tension and Effort Stress as predictors of academic performance. In S. Svebak & M. J. Apter (Eds.), *Stress and health : A reversal theory perspective* (pp. 45-56). Washington D.C. : Taylor & Francis.

NOTES

1. Recherche effectuée en convention avec l'U.N.S.A.-Éducation pour l'I.R.E.S.
2. Les différences entre étudiants et étudiantes ne seront pas évoquées dans cet article.
3. Cette vague d'enquête n'a pas été analysée.
4. Notre étude s'étant déroulée pendant l'année scolaire 2000-2001, les sommes sont indiquées en francs.
5. Nous n'indiquons que les résultats statistiquement significatifs à .05.
6. Site de formation universitaire dépendant d'une université située dans une métropole régionale.
7. Sur une échelle de 1 « jamais », 2 « quelques fois », 3 « souvent » et 4 « très souvent »
8. Coordonnée sur l'axe discriminant.

9. Une note négative reflète un stress résiduel.

RÉSUMÉS

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre le processus de réussite ou d'échec des études universitaires à partir de deux facteurs essentiels : la situation matérielle et économique des étudiants et leurs méthodes de travail universitaire. Un panel de 98 étudiantes et étudiants de la première à la troisième année a été interrogé à plusieurs reprises au cours d'une année universitaire. Ils ont été choisis au hasard dans diverses disciplines des filières longues ou courtes en région parisienne, dans des métropoles régionales et dans des villes plus petites. Les données ont été recueillies par des questionnaires *ad hoc* sur les aspects pédagogiques et financiers et par des tests psychologiques pour mesurer le stress et l'anxiété. Le modèle transactionnel du stress s'est montré très fructueux et la méthode longitudinale a permis de corrélérer des variables recueillies à divers moments de l'année. C'est dans les métropoles régionales que se développe le plus favorablement une vie étudiante autonome. Mais plus que les conditions objectives, certaines variables psychologiques sont, dès le début de l'année, des indicateurs des résultats aux examens terminaux. Elles concernent la motivation et les évaluations que les étudiants font de leur situation tant économique que pédagogique ; elles portent sur les stratégies mises en œuvre pour faire face aux situations évaluées comme stressantes. Ainsi les « petits boulots » et le travail universitaire régulier se révèlent comme des conduites favorables à la réussite.

Economic conditions of students as well as academic work methods were studied for a better understanding of the process of academic success or failure. A survey was carried out by following a panel of 98 college students (first and second/third year) on short and long courses in three types of universities, located in Paris, in main regional cities and in smaller cities. The sample was surveyed several times during an academic year using specific questionnaires on financial and pedagogical aspects. Stress and anxiety levels were also measured by tests. The transactional model of stress proved very productive and the longitudinal methodology permitted to study the correlation of variables collected at different times of the year. An autonomous living style is characteristic of big cities. However more so than objective conditions, certain psychological variables are, and this from the start of term, good indicators of the final results. They imply motivation, appraisal of economic and pedagogical situation by the students and coping strategies for situations perceived as stressful. It appears that odd jobs and regular academic work lead to success.

INDEX

Keywords : Academic success, College Students, stress

Mots-clés : Étudiants, Réussite universitaire, Stress

AUTEURS

DOMINIQUE LASSARRE

Dominique Lassarre est professeur de psychologie sociale et économique à l'Université de Reims-Champagne-Ardenne. Elle étudie le stress lié aux conditions économiques dans le cadre du Laboratoire de Psychologie appliquée « stress et société ». LPA Stress et Société, 57 rue Pierre Taittinger, 51096 Reims Cedex. Courriel : dominique.lassarre@univ-reims.fr

CÉLINE GIRON

Céline Giron est maître de conférences en IUFM depuis 1999. Elle mène ses travaux de recherche autour de l'étude de la construction des représentations sociales durant l'adolescence, notamment dans le champ scolaire.

BENJAMIN PATY

Benjamin Paty est ingénieur d'études au Laboratoire de psychologie appliquée « stress et société » de l'Université de Reims-Champagne-Ardenne. Il s'intéresse aux liens entre représentations sociales, stress et violence. En particulier dans les situations de socialisation et les contextes éducatifs.