



L'orientation scolaire et professionnelle

34/2 | 2005
Varia

Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU)

A French equivalent of the "Student Adaptation to College Questionnaire" (SACQ)

Sandie Carayon et Pierre-Yves Gilles



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/463>

DOI : 10.4000/osp.463

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2005

Pagination : 165-189

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Sandie Carayon et Pierre-Yves Gilles, « Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU) », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/2 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/463> ; DOI : 10.4000/osp.463

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU)

A French equivalent of the "Student Adaptation to College Questionnaire" (SACQ)

Sandie Carayon et Pierre-Yves Gilles

Introduction

- 1 Le passage d'un niveau d'enseignement à un autre est généralement associé à une période d'adaptation plus ou moins longue, et plus ou moins bien négociée selon les élèves. Ce phénomène est bien connu lors de l'entrée dans l'enseignement secondaire : il a suscité la construction et la passation d'épreuves nationales, centrées sur des capacités acquises en mathématiques et en français. Les difficultés rencontrées par les étudiants accédant à l'enseignement supérieur font, elles aussi, partie des constats récurrents. Elles se situent toutefois sur d'autres registres : placée dans un cadre moins contraignant, une part importante des étudiants abandonne leurs études au bout de quelques semaines ; les taux de réussite de ceux qui poursuivent sont assez souvent décevants. Aborder la question de « l'adaptation » nécessite donc de préciser, au-delà des performances et/ou de l'abandon, un cadre conceptuel pertinent pour le contexte de l'université. Ce sera l'objet de la première partie de cet article, qui s'achèvera sur la proposition d'une mesure de l'adaptation comportant plusieurs facettes, elles-mêmes subdivisées en sous-dimensions. Les hypothèses relatives à cette déclinaison de l'adaptation à l'université seront éprouvées dans la seconde partie de ce travail.
- 2 Au-delà des visées théoriques et psychométriques, cette recherche trouve des applications pratiques (re)devenues d'actualité par la mise en place du dispositif L.M.D. Cette réforme souligne en effet l'importance d'une orientation progressive, et l'accompagnement de l'étudiant dans l'élaboration de son projet personnel et

professionnel. Les Conseillers d'Orientation-Psychologues qui accueillent des étudiants (en particulier en S.C.U.I.O.) disposent de peu d'outils spécifiques à cette population. Travaillant la plupart du temps en entretiens individuels à la demande des étudiants, un instrument de mesure permettrait à ces professionnels : (1) de participer à des actions de prévention des échecs et abandons, en aidant les étudiants à exprimer leurs difficultés d'adaptation, par le biais de méthodes standardisées ; (2) d'évaluer les interventions et les différents dispositifs d'aide que l'université propose aux étudiants. L'apport du questionnaire à l'évaluation des personnes et des pratiques fera l'objet de la discussion.

L'adaptation au sein du système éducatif

Les mesures de l'adaptation

- 3 Bon nombre de recherches portant sur l'adaptation académique se sont fixées pour but d'étudier « l'effet » de différentes variables sur la réussite ou l'échec scolaire : socio-démographiques, familiales, cognitives, conatives, etc. Initialement centrées sur des aspects strictement cognitifs (par exemple la prédiction des performances scolaires par le Q.I.), les recherches plus récentes testent des modèles structuraux qui associent variables cognitives et conatives, aptitudes et traitements (Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2002 ; Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2002 ; Rouxel, 1999). L'évolution de ces travaux permet donc de préciser et de mettre en perspective les contributions de ces multiples prédicteurs de l'adaptation. Pour autant, la question des critères sur lesquels est fondé le fait que l'élève ou l'étudiant est adapté reste posée. L'adaptation scolaire est en effet souvent confondue ou opérationnalisée par la réussite scolaire, qui n'est qu'une facette parmi d'autres de l'adaptation. D'autres recherches s'appuient sur l'abandon des études, lorsqu'il s'agit d'étudiants notamment (mais la thématique des « élèves décrocheurs » s'étend de plus en plus aux populations plus jeunes). Prendre l'abandon des études comme mesure de l'adaptation n'est toutefois pas sans poser de problèmes, tant théoriques (l'abandon des études est lui aussi dû à de multiples facteurs), que méthodologiques (le suivi des étudiants quittant l'université est difficile, ce qui limite la représentativité des échantillons ainsi constitués).
- 4 Une manière de prendre en compte d'autres critères pour juger de l'adaptation est de s'appuyer sur des aspects plus subjectifs, par le biais d'auto-évaluations. Entrent dans cette perspective les travaux qui montrent que l'adaptation (au travail) comporte deux facettes : il faut que l'individu donne satisfaction (performance), et qu'il soit satisfait (auto-évaluation de l'adaptation) (Dawis & Lofquist, 1984, cités par Guichard & Huteau, 2001). De même, le modèle interactionniste de Moos (1987) opérationnalise l'adaptation, à côté de la performance, par l'estime de soi et le bien-être. Dans le domaine scolaire, Gilles, Bailleux, Flamand et Dalle (2000) mesurent l'adaptation à l'entrée en 6^e selon deux versants : un versant dit « objectif » (les notes scolaires) et un versant dit « subjectif » mesuré par l'A.D.A.C.-6 (Auto-Évaluation de l'Adaptation au Collège-6^e : Pépin & Seguy, 1999). Ce questionnaire comporte deux dimensions : (1) la motivation scolaire, reposant sur le modèle de Forner (1993), et comportant des items mesurant le besoin de réussite et le locus de contrôle ; (2) l'efficacité scolaire auto-évaluée composée d'items relatifs à la concentration, à l'appropriation – compréhension et à la production – mémorisation.
- 5 D'autres études françaises sur l'adaptation en première année à l'université reposent en partie sur des questionnaires d'adaptation construits par les auteurs (Dumora, Gontier,

Lannegrand, Pujol & Vonthron, 1997 ; Noïrfalise, 1987). Ces outils proposent de décliner l'adaptation, outre les aspects de performances, par l'engagement personnel dans des tâches universitaires, la capacité de contacts interpersonnels, la compréhension du sens des enseignements, l'intérêt pour la discipline, la satisfaction quant à l'organisation pédagogique et l'ambiance à l'université, le travail personnel.

- 6 Ainsi, les travaux qui viennent d'être rapidement passés en revue montrent l'importance de mesurer l'adaptation dans ses aspects subjectifs, les performances ne donnant qu'une estimation partielle de ces phénomènes adaptatifs (il est d'ailleurs à noter que les notes ne constituent qu'une mesure qu'il conviendrait d'appeler externe plutôt qu'objective, ces évaluations pouvant toujours comporter des biais). Mais la portée des recherches citées ci-dessus est toutefois limitée par les qualités psychométriques (insatisfaisantes ou non précisées) des outils sur lesquels reposent les résultats. De plus, le fait que ces différentes mesures de l'adaptation aient du mal à faire la distinction entre ce qui relève des composantes de l'adaptation et ce qui relève de ses conséquences a motivé l'attention particulière qui va être prêtée au S.A.C.Q.

Le S.A.C.Q. (Student Adaptation to College Questionnaire)

Présentation générale

- 7 Le S.A.C.Q. est un questionnaire d'auto-évaluation de l'adaptation des étudiants à l'université élaboré par Baker et Siryk (1984). Il a été construit pour des perspectives de recherche (le S.A.C.Q. étant pris comme variable dépendante dans des études sur le rôle de la personnalité et de l'environnement dans l'adaptation à l'université), mais aussi en vue d'applications (le S.A.C.Q. étant alors un outil diagnostique pour mesurer les difficultés rencontrées par les étudiants et envisager des dispositifs d'aide).
- 8 Le S.A.C.Q. est composé de 67 items sur lesquels les sujets donnent leur degré d'accord sur une échelle de Likert en 9 points. Deux items mesurent l'adaptation générale (ex. : j'estime avoir une bonne maîtrise de ma situation à la fac), les autres concernant des facettes (ou sous-échelles) plus précises de cette adaptation.

Les facettes de l'adaptation à l'université

Adaptation universitaire

- 9 Les études à l'université demandant un travail universitaire prolongé et fréquemment intense, 24 items sont proposés en vue d'évaluer la capacité à faire face aux différentes exigences scolaires de la formation universitaire. Cette facette se décline en quatre sous-dimensions (ou blocs) :
- « Motivation » envers les objectifs universitaires et le travail requis, à être en faculté et à réaliser le travail universitaire, compréhension des objectifs pédagogiques (ex. : je sais pourquoi je suis à l'université et ce que j'en attends).
 - « Application » à son travail, à satisfaire aux exigences universitaires, effort réellement fourni (ex. : je me suis tenu à jour dans mon travail universitaire).
 - « Performance » universitaire (ex. : ça n'a pas très bien marché pour moi pendant les examens).
 - « Environnement universitaire », satisfaction à l'égard de cet environnement (ex. : je suis très satisfait des professeurs que j'ai actuellement en cours).

Adaptation sociale

- 10 Cette facette mesure la capacité à faire face aux exigences interpersonnelles et sociales inhérentes à l'expérience universitaire. Elle est constituée de 20 items qui composent quatre blocs :
- « Général » : ampleur des activités sociales (ex. : à l'université, je suis très impliqué dans les activités sociales).
 - « Autrui » : implication et relations avec les autres sur le campus (ex. : j'ai des difficultés à me sentir à l'aise avec les autres à la fac).
 - « Nostalgie » : réaction face à l'éloignement géographique du domicile familial (ex. : tout compte fait, je préférerais être à la maison qu'ici).
 - « Environnement social » : satisfaction à l'égard de cet environnement (ex. : je suis satisfait des activités extra-scolaires disponibles à l'université).

Adaptation personnelle-émotionnelle

- 11 Cette facette fait référence à l'adaptation à des situations stressantes, l'entrée à l'université pouvant être perçue comme telle. Elle évalue le niveau de détresse psychologique et des problèmes somatiques concomitants. Ses 15 items forment deux blocs :
- « Bien-être psychologique » (ex. : dernièrement, je me suis senti tendu ou nerveux).
 - « Bien-être physique » (ex. : ces derniers temps, j'avais bon appétit).

Attachement à l'Université

- 12 Cette facette correspond au degré d'engagement d'un étudiant envers l'organisation pédagogique et institutionnelle de l'université fréquentée. Elle comporte 15 items, parmi lesquels 8 appartiennent aussi à l'Adaptation Sociale et 1 à l'Adaptation Universitaire. Les 6 items spécifiques à cette dimension composent deux blocs :
- « Général » : Satisfaction à l'égard du fait d'être en faculté en général (ex. : je suis maintenant content de ma décision d'aller en fac).
 - « Cette université » : Satisfaction à l'égard du fait d'être dans cette université en particulier (ex. : dernièrement j'ai beaucoup réfléchi à changer d'université).

Qualités psychométriques du S.A.C.Q.

- 13 Les données fournies dans le manuel attestent des qualités métrologiques de ce questionnaire (Baker & Siryk, 1989). Concernant la fidélité, les valeurs sont bonnes tant sur l'échelle totale que pour les facettes (coefficients alpha de Cronbach > .80), selon les diverses recherches mentionnées dans le manuel.
- 14 L'examen des corrélations entre sous-échelles permet d'étudier la validité interne : les valeurs comprises entre .20 et .92 suggèrent à la fois que les sous-échelles mesurent bien un même concept, l'adaptation, et que, pour autant, les différentes facettes sont à retenir. Ainsi, l'analyse en composantes principales réalisée sur les facettes permet d'extraire un premier facteur expliquant plus de 60 % de la variance, ce qui conforte l'hypothèse de l'existence d'un facteur général d'adaptation ; mais les analyses factorielles confirmatoires ne permettent pas de retenir cette solution à un facteur, les sous-échelles

représentant bien un apport supplémentaire par rapport au score total. Aucune autre étude structurale n'est présentée dans le manuel.

- 15 La validité externe a été étudiée à partir du lien entre les quatre sous-échelles du S.A.C.Q. et divers critères comportementaux relevant, par hypothèse, des différentes facettes de l'adaptation. Elles sont ainsi corrélées de façon significative à la moyenne des notes sur l'année, à une « checklist » d'activités sociales, au fait que les étudiants aient eu recours aux services psychologiques universitaires, ou encore qu'ils aient abandonné leurs études. Le manuel du test recense également 28 études attestant de liens statistiques significatifs entre le S.A.C.Q. et différentes dimensions : lieu de contrôle, orientation interpersonnelle, estime de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle, anxiété, etc.
- 16 D'après ces études, le S.A.C.Q. semble être un instrument de mesure utile et intéressant pour toutes les recherches concernant la vie universitaire. Par voie de conséquence, il a été utilisé comme critère dans de nombreuses recherches concernant les divers facteurs d'adaptation à l'université. À titre d'exemples, l'adaptation globale a ainsi été prédite par la structure familiale (Feenstra, Banyard, Rines & Hopkins, 2001), les relations aux parents et la personnalité (Wintre & Sugar, 2000) ; l'adaptation émotionnelle est liée au perfectionnisme (Rice & Lapsley, 2001) et à la « College Maladjustment scale » du M.M.P.I.-2¹ (Merker & Smith, 2001) ; l'adaptation sociale est corrélée au support social (Belvedere, 2000) ; l'adaptation universitaire est prédite par l'estime de soi collective² (Bettencourt, Charlton, Eubanks, Kernahan & Fuller, 1999).
- 17 Le S.A.C.Q. a aussi été utilisé en vue d'applications pratiques. Dans le but d'évaluer les effets d'entretiens conduits sur la base des items de leur questionnaire, Baker et Siryk (1986) ont suivi l'évolution des scores d'adaptation suivant le paradigme classique « pré-test / prise en charge / post-test », auprès de deux groupes contrastés sur le niveau d'adaptation globale. Sur le plan général, il apparaît que le S.A.C.Q. est bien accueilli par les étudiants et qu'il permet de passer systématiquement en revue les différentes difficultés que l'étudiant peut éprouver. Les résultats de l'étude attestent des effets des entretiens : comparativement à un groupe contrôle, le groupe d'étudiants les moins adaptés voit son score moyen d'adaptation augmenter significativement et son taux d'abandon des études réduit de moitié. Les résultats sont beaucoup moins significatifs pour le groupe d'étudiants les mieux adaptés. Le S.A.C.Q. peut donc servir de base à des entretiens bénéfiques à une meilleure adaptation des étudiants en difficulté. De même, DeStefano, Mellot et Petersen (2001) rapportent que l'adaptation (mesurée par le S.A.C.Q.) d'étudiants qui demandent à bénéficier d'un conseil d'orientation est moins bonne que celle de leurs camarades. En revanche, l'écart entre ces deux groupes s'annule quand on évalue de nouveau l'adaptation après le conseil. Le S.A.C.Q. peut ainsi être utile comme outil d'évaluation des différentes méthodes appliquées en conseil d'orientation.

Stratégies d'adaptation lors de la transition lycée-université

- 18 L'étude de l'adaptation à l'université, pour des étudiants de première année, peut se focaliser sur les mécanismes de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : une bonne adaptation est le résultat d'une transition réussie. Ainsi, Baker, McNeil et Siryk (1985) évaluent la distance entre l'adaptation que prévoit le lycéen, et son adaptation effective, une fois entré à l'université. Dans ce but, il est procédé à la passation du « S.A.C.Q. anticipé » avant la rentrée universitaire (mêmes items que le

S.A.C.Q. précédés de « Je m'attends à »), puis du S.A.C.Q. quelques jours après la rentrée. Ils observent une désillusion très rapide chez certains étudiants, désillusion qui s'avère être un excellent prédicteur de l'abandon des études universitaires et de la performance.

- 19 L'écart entre la représentation que le lycéen se fait de l'université et sa situation réelle une fois devenu étudiant amène des « changements dans ses relations, comportements, croyances et rôles de vie » (Gingras & Sylvain, 1998). Ces aspects dynamiques de la transition peuvent être affectés par les stratégies de coping (faire face). Historiquement affilié aux notions d'adaptation et de mécanismes de défense, le coping est défini par Lazarus et Folkman (1984) comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui sont évaluées comme menaçantes ou dépassant les ressources d'un individu ». Le coping peut être centré sur la tâche (gestion du problème causant le stress), sur l'émotion (régulation de la détresse émotionnelle), ou encore, selon Endler et Parker (1990b), être évitant (fuir la situation stressante en s'engageant dans une activité totalement indépendante de celle-là).
- 20 L'arrivée à l'université peut être vécue comme une situation stressante pour certains et donc déclencher des réactions de coping. Ainsi, de façon générale, le coping est prédicteur de l'adaptation globale (Feenstra *et al.*, 2001), ou émotionnelle (Rice & Lapsley, 2001). Plus précisément, l'étude de Matthews (1999) conclut à une corrélation négative entre coping centré sur l'émotion et adaptation globale d'une part et, adaptation émotionnelle d'autre part, celle de Silver (1995) révèle des liens forts et positifs entre coping centré sur le problème et adaptation à l'université (celle-ci est mesurée dans les deux études par le S.A.C.Q.). Le coping évitant est quant à lui un prédicteur du risque d'abandon, comme le montrent Gélinas, Potvin et Marcotte (2000) dans une recherche réalisée en collège.

Hypothèses relatives au Q.A.E.U. (adaptation française du S.A.C.Q.)

- 21 La revue de littérature qui vient d'être faite souligne l'intérêt du S.A.C.Q., instrument de mesure spécifique de l'adaptation à l'université. Élaboré aux États-Unis, les études qui s'y rapportent ou l'utilisent sont elles aussi américaines pour la plupart : le questionnaire a certes été traduit et utilisé en Chine, mais seule une étude a été conduite en Europe (Beyers & Goossens, 2002). Il s'agit d'une étude de validité du S.A.C.Q. préalablement traduit et adapté en néerlandais, dont les résultats quant à une adaptation possible du questionnaire en Europe sont prometteurs. Aussi a-t-il semblé pertinent d'envisager le développement de ce questionnaire, qui n'a pas d'équivalent en langue française, et de tester la validité de ce nouvel outil appelé ici Q.A.E.U. (Questionnaire d'Adaptation des Étudiants à l'Université). Les qualités psychométriques du S.A.C.Q. sont bonnes, aussi devrait-on globalement faire le même constat sur le Q.A.E.U. Toutefois, des nuances vont devoir être faites, en raison des différences dans l'organisation des systèmes universitaires français et américain (modalités d'accès, taux d'hébergement en cités universitaires, conception des campus, etc.), et de problèmes inhérents à la traduction. Une première étape consistera donc à s'assurer du pouvoir discriminant de chacun des items. Par ailleurs, il n'y a pas à notre connaissance d'étude approfondie de la validité de construction du S.A.C.Q. Aussi, la présente recherche s'est-elle plus longuement

arrêtée sur cet aspect. Les études de validité externe, plus abondamment faites sur le S.A.C.Q., seront abordées, mais de manière plus rapide et/ou exploratoire.

- 22 Concernant la *validité interne*, il est fait l'hypothèse que la structure en quatre dimensions de l'adaptation (universitaire, sociale, personnelle et attachement) sera retrouvée. Cette hypothèse est étayée par le fait que le contexte dans lequel est immergé le néo-bachelier nécessite une adaptation et de l'autonomie sur le plan académique (lié au sentiment de grande liberté... apparente), social (par l'éventuel éloignement du domicile), et affectif (par les dimensions et la complexité de l'université). Les facettes du S.A.C.Q. doivent donc être retrouvées. Cette hypothèse ne préjuge pas pour autant de la robustesse des sous-dimensions. Il apparaît ainsi que les définitions données du bloc « Motivation » de l'adaptation universitaire et du bloc « général » de l'attachement sont très proches : on peut donc s'attendre *a minima* à ce que ces deux blocs soient fortement corrélés et *a maxima* qu'ils soient confondus. L'attente des quatre facettes ne préjuge pas non plus d'une stricte concordance entre l'affectation des items sur les facettes et/ou blocs du S.A.C.Q. et du Q.A.E.U. De nouvelles affectations sont proposées et justifiées à l'issue de la présentation des items du Q.A.E.U. (cf. *infra*).
- 23 Une estimation de la *validité externe* sera faite par l'étude des relations entre le Q.A.E.U. et une échelle de coping. Conformément à ce qui a été vu plus haut, il est attendu que l'adaptation globale soit liée positivement au coping centré sur la tâche et négativement au coping centré sur l'émotion. De façon plus précise, le coping centré sur l'émotion devrait être un bon prédicteur de l'adaptation personnelle-émotionnelle (lien négatif). De plus, les étudiants ayant comme style de coping préférentiel le coping d'évitement (prédicteur du risque d'abandon) devraient être moins nombreux que les étudiants préférant les deux autres styles de coping.
- 24 La validité différentielle sera abordée, à titre exploratoire, par l'examen des différences inter-sexe. Il est prévu que les femmes aient une moins bonne adaptation personnelle-émotionnelle que les hommes. Cette hypothèse s'appuie sur les observations faites dans le domaine de l'anxiété, dont la proximité avec la facette retenue ici est forte.

Méthode

Participants

- 25 357 étudiants inscrits en première année à l'Université de Provence ont participé à cette étude. Constitué de 266 femmes et 89 hommes (2 n'ont pas répondu), cet échantillon correspond aux pourcentages habituels des filières de Lettres et Sciences Humaines concernant la variable sexe (75/25). La moyenne d'âge est de 19,6 ans ($\sigma = 3,14$ ans), 42 % sont boursiers. Ils sont très majoritairement titulaires d'un bac général (L : 46 %, E.S. : 23,5 %, S : 16 % ; contre 10 % de B.Tn, 4,5 % : autres).
- 26 Quatre mentions de D.E.U.G. ont été sélectionnées : Histoire (72 étudiants), Psychologie (111), Lettres Modernes (59), Histoire de l'Art (78). Le choix de ces disciplines a été motivé par le fait qu'elles sont à forts effectifs (au moins 300 étudiants de 1^{re} année), et que les taux de réussite observés y sont différents (en 2001 : Lettres Modernes, 78 % > Psychologie, 60 % > Histoire, 50 % > Histoire de l'Art, 38 %). L'échantillon ainsi interrogé donne une représentation assez fidèle du secteur Lettres et Sciences Humaines.

Un groupe de 37 étudiants en réorientation entre les deux semestres a également été choisi pour procéder à des investigations complémentaires.

Matériel et procédure

Adaptation à l'université (Q.A.E.U.)

- 27 Le Q.A.E.U. est composé à partir des 67 items du S.A.C.Q., traduits en français puis rétro-traduits par une personne native de langue anglaise. Une sélection des items retenus à l'issue des analyses qui vont être présentées est placée en annexe II. La comparaison des deux versions anglaises a permis d'apporter les modifications nécessaires à la version française et, donc, d'être au plus près de la signification psychologique des items formulés par les auteurs de la version américaine. La répartition de formulations négatives et positives visant à réduire les biais d'acquiescement a été strictement conservée. L'échelle de réponse de type Likert a été maintenue à 9 points, les sujets choisissant une modalité comprise entre « Tout à fait d'accord » et « Pas du tout d'accord ».
- 28 Un score global d'adaptation est calculé par la somme des réponses aux 67 items, ainsi que des scores partiels pour chacune des quatre facettes (Adaptation Universitaire, Sociale, Personnelle-Émotionnelle, et Attachement à l'Institution). Ces sommes partielles sont bien entendu effectuées à la suite de l'affectation des items du Q.A.E.U., susceptible de différer du S.A.C.Q., sur les facettes. L'item 22 « Le fait d'être seul loin de chez moi est source de difficulté pour moi » a été rendu facultatif puisque certains étudiants habitent chez leurs parents ou à proximité. Les items 26 et 33, concernant le logement en cité ou résidence universitaire sont aussi facultatifs, comme ils l'étaient dans la version américaine.
- 29 Le Q.A.E.U. a été proposé dans le cadre de cours magistraux en amphithéâtre en début de second semestre.

Coping (C.I.S.S.)

- 30 L'Inventaire de Coping pour Situations Stressantes (Rolland, 1998), version française du C.I.S.S. (Endler & Parker, 1990a), a été choisi pour sa bonne validité tant interne qu'externe. Les 48 items permettent de mesurer de manière équilibrée le coping orienté vers la Tâche, vers l'Émotion, et vers l'Évitement (16 items par sous-dimension). Les réponses à chacun des items sont données sur une échelle de Likert en 5 points allant de [1] « Pas du tout » à [5] « Tout à fait », permettant de calculer les scores bruts de chaque sous-échelle, qui sont ensuite convertis en notes étalonnées. Ces trois notes prises simultanément permettent de dresser un profil. Il est aussi possible de ne retenir que la note la plus élevée, pour caractériser le style de coping dominant pour chaque sujet (tâche, émotion, évitement).
- 31 Ce questionnaire a été proposé aux seuls étudiants en réorientation, lors d'une réunion d'information entre les deux semestres. Ils ont complété le C.I.S.S. puis le Q.A.E.U.

Réexamen de l'affectation des items par analyse de contenu

- 32 À l'issue de la formulation définitive des items, un certain nombre d'hypothèses opérationnelles peuvent être faites. Les premières concernent des changements de facette :
- l'item 9 (« Je m'adapte bien à la fac »), initialement rattaché à l'adaptation sociale, ne comporte pas d'aspect social dans sa formulation française. Il correspondrait plus à la définition de l'attachement ;
 - l'item 39 (« Dernièrement j'avais du mal à me concentrer quand j'essayais d'étudier ») évoque autant l'adaptation personnelle-émotionnelle que l'adaptation universitaire, puisqu'il s'agit de la concentration lors du travail universitaire ;
 - l'item 53 (« J'estime avoir une bonne maîtrise de mes conditions de vie à la fac ») qui participe seulement au calcul du score total d'adaptation du S.A.C.Q., évoque des aspects sociaux dans la traduction française (« conditions de vie »). Nous postulons donc son appartenance à la facette adaptation sociale ;
 - l'item 67 (« J'ai confiance en ma capacité à relever avec succès tous les défis à venir, ici, à la fac ») participe lui aussi au seul score global d'adaptation. Néanmoins, « relever avec succès les défis » le placerait sur la facette universitaire, sous-dimension performance.
- 33 Par ailleurs, la double appartenance à la sous-échelle attachement et à d'autres sous-échelles ne peut être maintenue pour plusieurs items une fois traduits. Dans la version française, nous posons donc l'hypothèse que les items 16 (« Je suis maintenant content de ma décision d'aller à cette université en particulier ») et 57 (« Tout compte fait, je préférerais être à la maison plutôt qu'ici ») appartiendraient uniquement à la facette attachement, alors que les items 4 (« Je rencontre autant de personnes et me fais autant d'amis que je le voudrais à la fac »), 42 (« J'ai des difficultés me sentir à l'aise avec les autres à l'université ») et 56 (« J'estime que je suis très différent des autres étudiants à l'université et cela me dérange ») feraient partie de la facette adaptation sociale, et l'item 36 (« Je suis satisfait du nombre et de la variété des cours disponibles à la fac ») de l'adaptation universitaire.
- 34 D'autres hypothèses portent sur les sous-dimensions :
- Adaptation personnelle-émotionnelle : les items 11 (fatigue) et 40 (sommeil) nous semblent faire plus référence au bien-être psychologique qu'au bien-être physique. En effet, le sommeil est plus souvent perturbé par des causes psychologiques que physiques, et la fatigue est couramment psychique ou intellectuelle.
 - Adaptation sociale : l'item 51 (« je me suis souvent senti seul à la fac dernièrement ») nous semble être un item à formulation négative du bloc autrui, plutôt que de la nostalgie. Le bloc nostalgie ne comporterait plus alors qu'un seul item.
 - Adaptation universitaire : les items 25 (efficacité dans l'utilisation du temps d'étude), 27 (rédaction de documents), 39 (concentration en étudiant) et 52 (travail personnel à la maison) font plus référence à l'effort et à l'application dans le travail universitaire qu'à la performance obtenue. L'item 66, dans sa traduction (« Je suis assez satisfait de ma situation scolaire à la fac ») a trait aux résultats de l'étudiant et appartiendrait ainsi au bloc performance. Enfin, l'item 58 (« La plupart des choses auxquelles je m'intéresse ne sont liées à aucun de mes cours à la fac ») nous semblerait appartenir au bloc environnement dont il serait une formulation négative.

- 35 En conclusion, nous faisons l'hypothèse que le Q.A.E.U. sera structuré selon le schéma présenté en annexe I. Diverses analyses factorielles nous permettront de tester ce modèle.

Résultats

- 36 Conformément aux indications du manuel du test, les données de huit sujets qui se sont abstenus de répondre plus de neuf fois dans le questionnaire ont été éliminées. Sur l'ensemble du questionnaire, le taux moyen de non-réponses est de 3,8 %. Les valeurs manquantes ont été remplacées par la moyenne des réponses à l'item sur l'échantillon.

Sensibilité des items traduits

- 37 Le pouvoir discriminant de chaque item a été vérifié sur la base de la distribution des réponses à chaque item. Ont tout d'abord été éliminés les items ayant un taux de non-réponses trop élevé. Il s'agit en fait des trois items facultatifs : items 22 (39 % de non-réponses), 26 (69 % de non-réponses) et 33 (73 % de non-réponses), qui sont en lien avec le logement des étudiants. Ils ne sont pas adaptés aux étudiants français qui sont une minorité à vivre en cité universitaire ou résidence étudiante, contrairement aux étudiants américains qui sont majoritairement logés sur leur campus.
- 38 Ensuite, les items présentant une modalité de réponse extrême dont la fréquence est supérieure à 50 % ont aussi été éliminés car ils ne sont pas sensibles pour notre échantillon. C'est le cas des items : 8 (60 % de modalité 1 : cette université propose peu d'activités sociales) ; 14 (58 % de modalité 1 : les contacts avec les professeurs sont rares en première année universitaire, contrairement aux États-Unis où des plages horaires sont prévues pour que les professeurs reçoivent les étudiants) ; 23 (55 % de modalité 9 : l'obtention d'un diplôme est le but principal des études universitaires) ; 31 (60 % de modalité 9 : les étudiants français sont probablement insuffisamment informés des possibilités d'aide et de soutien psychologique qui leur sont offertes à l'université) et 44 (67 % de modalité 9 : les étudiants ont passé le questionnaire en cours, l'échantillon est donc constitué majoritairement d'étudiants assidus).
- 39 Cinq de ces huit items éliminés par manque de sensibilité appartiennent à la sous-échelle d'adaptation sociale, deux à l'adaptation universitaire et un à l'adaptation émotionnelle.

Validité interne du Q.A.E.U.

- 40 Avant d'étudier la validité interne du Q.A.E.U. à l'aide d'analyses factorielles, un examen de la matrice de corrélation des items restants a été fait pour éliminer éventuellement certains items trop spécifiques, qui partageraient une part de variance commune aux autres items trop faible, plus précisément, les items dont aucune corrélation avec les autres n'est supérieure à .30. C'est le cas des items 12, 30, 46, 48, 49. Trois de ces items éliminés appartiennent à la sous-échelle d'adaptation sociale et deux à celle d'adaptation personnelle-émotionnelle. Il semblerait donc, avant même de réaliser des analyses factorielles, qu'il y ait une différence dans l'importance que prend l'adaptation sociale dans l'adaptation globale à l'université entre la France et les États-Unis (à moins que la façon dont elle est mesurée ne convienne pas à une population française...).

- 41 L'étude de validité interne va être opérée en deux temps : le premier vise à éprouver la structure en quatre facettes du Q.A.E.U. ou, à défaut, d'en déterminer une plus robuste. La structure une fois retenue, la suite des analyses visera à extraire d'éventuelles sous-dimensions sur chacune des facettes. Pour ce faire, des analyses confirmatoires de type Lisrel auraient pu être utilisées. Cependant, le type d'échantillon, mais surtout son effectif par rapport au nombre d'items du questionnaire ne nous permettait pas d'attendre des résultats probants avec ce type d'analyse. Nous avons donc procédé par analyses exploratoires.

Les facettes de l'adaptation

- 42 Afin d'éprouver la structure en quatre facteurs obliques que proposent les auteurs du S.A.C.Q., une analyse factorielle en composantes principales a été réalisée en contraignant l'extraction à quatre facteurs. Le résultat est peu satisfaisant. Le modèle n'explique que 36 % de la variance totale et les facteurs obtenus ne correspondent ni à la structure américaine, ni à celle posée à titre d'hypothèse pour le Q.A.E.U. D'autres analyses factorielles exploratoires ont donc été effectuées sur les 54 items retenus, en vue de juger de la structure la plus pertinente des points de vue statistiques et psychologiques. Le critère d'extraction de Kaiser (Valeurs Propres - V.P. - > 1) permet d'extraire 14 facteurs, ce qui est pléthorique, tandis que le critère de Cattell (courbe des V.P.) limite l'extraction à six facteurs avec 44,5 % de variance totale expliquée. Le résultat de cette analyse en composantes principales (A.C.P.) à six facteurs obliques, finalement retenue, est présenté ci-dessous (*tableau 1*).

Tableau 1/Table 1

ITEM	FACT. 1	FACT. 2	FACT. 3	FACT. 4	FACT. 5	FACT. 6
6	.64					
10	.64			.33		
13	.61					
21	.58					
41	.48	.34				
66	.52					
67	.44					
2		.68				
7		.53				
11		.59				
20		.64				

24		.45				.33
28		.49				
35		.30				
38		.58				
39		.47		.45		
40		.57				
45		.55				
55		.58				
64		.57				
1	.30		.32			.35
4			.61			
18			.37			
37			.41			
42			.77			
51			.71			
53			.41			
56			.65			
63			.71			
65			.71			
3				.54		
17				.74		
25				.65		
27				.34		
29				.60		
52				.73		
36					.70	

43					.72	
54					.67	
58					.58	
62					.60	
5						.78
9			.30			.43
15						.60
16						.55
19						.73
32						.66
34						.30
47						.56
50						.32
57						.30
59						.35
60						.37
61	.30					
Variance expliquée	0.059	.131	.067	.057	.036	.095

Saturations (> ou = .30) des items sur les 6 facteurs (A.C.P. rotation orthotran de l'échelle globale)
Factor loadings of items (Factorial analysis of the full scale ; orthotran)

- 43 Par rapport à la structure posée à titre d'hypothèse pour le Q.A.E.U., les items qui sont saturés le plus fortement sur le premier facteur sont les items qui composent le bloc « performance » de la sous-échelle adaptation universitaire. Les saturations sont fortes. Le deuxième facteur correspond à la sous-échelle adaptation personnelle-émotionnelle. Le troisième facteur regroupe les items de la sous-échelle adaptation sociale avec des saturations moyennes à élevées. Le quatrième facteur sature fortement les items du bloc « application » de la sous-échelle adaptation universitaire. Le cinquième facteur concerne les items du bloc « environnement » de la sous-échelle adaptation universitaire. Enfin, le sixième facteur sature de façon moyenne à élevée les items de la sous-échelle attachement. On retrouve donc bien les trois facettes de l'adaptation à l'université que

sont l'adaptation sociale, personnelle-émotionnelle et l'attachement. La quatrième facette, l'adaptation universitaire, est scindée en ses trois blocs.

- 44 Les corrélations entre ces sous-échelles sont modestes, ce qui permettrait de conclure qu'elles mesurent des concepts différents, tout en étant assez élevées pour indiquer un concept sous-jacent commun aux six sous-échelles (tableau 2). Les corrélations les plus fortes s'observent entre l'attachement et l'adaptation sociale (items communs aux deux sous-échelles). De plus, une analyse factorielle en facteur unique sur les scores aux sous-échelles montre que ce facteur explique 58 % de la variance totale, ce qui appuie l'existence d'un facteur général d'adaptation. Cependant, ce modèle à un facteur n'est pas en adéquation avec les données lorsqu'une analyse confirmatoire est effectuée ($\chi^2_9 = 56,4$, $p = .000001$; R.M.S.E.A = .129), ce qui démontre l'intérêt de conserver des facettes, comme l'ont conclu les auteurs du S.A.C.Q.. Ainsi, le Q.A.E.U., ayant une structure remaniée par rapport à sa version américaine, mesure six facettes de l'adaptation et donne aussi un score global d'adaptation des étudiants à l'université.

Tableau 2/Table 2

	PERSONNELLE	SOCIALE	ATTACHEMENT	PERFORMANCE	APPLICATION	ENVIRONNEMENT
Personnelle	1,00	0,39	0,33	0,46	0,41	0,08
Sociale		1,00	0,53	0,37	0,35	0,25
Attachement			1,00	0,48	0,40	0,43
Performance U				1,00	0,40	0,17
Application U					1,00	0,13
Environnement U						1,00
Q.A.E.U.	.72	.71	.80	.70	.63	.43

Corrélations entre sous-échelles et avec le score total
Intercorrelations among subscale and full scale scores

Les blocs constitutifs des différentes facettes

- 45 Des analyses factorielles exploratoires ont été menées sur chacune des sous-échelles prises séparément pour vérifier que leurs structures correspondaient bien à la structure hypothétique définie par l'analyse de contenu.

Adaptation personnelle-émotionnelle

- 46 Le résultat de l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation orthotran et 2 facteurs contraints est donné tableau 3. Ce modèle satisfait au critère d'extraction de Cattell et explique 43,7 % de la variance totale. Le premier facteur correspond au bloc « bien-être psychologique ». Les saturations des items sur le facteur sont élevées. Le deuxième facteur correspond au bloc « bien-être physique ». Les saturations des items sur le facteur sont fortes.
- 47 Par comparaison avec la version américaine du Q.A.E.U., outre les 3 items éliminés par manque de sensibilité ou de partage de variance avec les autres items, les items 11 et 40 font effectivement partie du bloc « bien-être psychologique » alors qu'ils étaient dans le bloc « bien-être physique ».

Tableau 3/Table 3

ITEM	FACT. 1	FACT. 2
2	.62	
7	.70	
11	.44	
20	.52	
38	.50	
39	.86	
40	.51	
45	.62	
64	.82	
24		.87
28		.83
35		.44
55		.65
Variance expliquée	.37	.07

Saturations des items de l'Adaptation personnelle-émotionnelle (A.C.P., facteurs obliques)
Personal-emotional adjustment : Factor loadings (orthotran)

Adaptation sociale

- 48 8 items ayant été préalablement éliminés de cette sous-échelle, seuls deux blocs d'items ont été conservés. En effet, tous les items du bloc « environnement social » ont été éliminés, et un seul item composerait le bloc « nostalgie ». Nous avons donc uniquement conservé les dimensions « général » et « autrui ». Le résultat de l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation orthotran, donné *tableau 4*, est un modèle à deux facteurs satisfaisant au critère d'extraction de Cattell. Il explique 51 % de la variance totale. Le premier facteur correspond au bloc « autrui ». Les saturations des items sur le facteur sont élevées. Le deuxième facteur correspond au bloc « général ». Les saturations des items sur ce facteur sont fortes elles aussi. Par comparaison aux postulats qui ont présidé à la construction de la version américaine du Q.A.E.U., les items qui composent la dimension « autrui » dans la version française faisaient tous

partie de ce facteur dans la version initiale à l'exception de l'item 51 qui faisait partie du bloc « nostalgie ». De même, le facteur « général » est constitué d'items qui appartenaient pour la plupart à ce bloc dans la version américaine. Enfin, l'item 53 n'était affilié à aucune sous-échelle chez Baker. Remarquons enfin que deux items sont saturés par les deux facteurs.

Tableau 4/Table 4

ITEM	FACT. 1	FACT. 2
4	.41	.35
42	.75	
51	.83	
56	.80	
63	.53	
65	.45	.43
1		.73
18		.65
37		.58
53		.65
53		.65
Variance expliquée	.33	.18

Saturations des items de l'Adaptation sociale
(A.C.P., facteurs obliques)
Social adjustment : factor loadings (orthotran)

Attachement

- 49 Le résultat de l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation orthotran et 2 facteurs contraints est donné *tableau 5*. Ce modèle à deux facteurs satisfaisant au critère d'extraction de Cattell explique 45 % de la variance totale. Le premier facteur correspond au bloc « général ». Les saturations des items sur le facteur sont moyennes à élevées. Le deuxième facteur correspond au bloc « cette université ». Les saturations des items sur le facteur sont fortes.

Tableau 5/Table 5

ITEM	FACT. 1	FACT. 2
------	---------	---------

5		.72
15	.75	.30
19	.78	
32	.58	
50	.53	.36
60	.62	
61	.36	
1	.39	.53
97	.38	.58
16	.40	.60
34		.70
47		.52
57		.49
59		.65
Variance expliquée	.35	.10

Saturations des items de l'Attachement (A.C.P., facteurs obliques)
Attachment : factor loadings (orthotran)

- 50 Cette sous-échelle est elle aussi composée d'items qui, pour la plupart, sont saturés sur les deux facteurs. Par rapport à la sous-échelle attachement de la version américaine, la version française comporte tous les items du bloc motivation de la dimension adaptation universitaire, comme cela avait été postulé. En outre, celle-ci comporte beaucoup moins d'items en commun avec d'autres sous-échelles. Ceci permet d'obtenir une mesure plus indépendante de l'attachement, ayant moins de variance partagée avec les autres sous-échelles. Elle apporte ainsi une information supplémentaire moins redondante avec les autres sous-échelles que dans la version américaine.

Qualités psychométriques des facettes et du total au Q.A.E.U.

Sensibilité

- 51 Le *tableau 6* présente les indices permettant de juger de la sensibilité de chaque sous-échelle et de l'échelle globale. On peut conclure de ces données que la sensibilité des six sous-échelles et de l'échelle globale est bonne. Ces mesures de l'adaptation à l'université discriminent donc bien les étudiants entre eux. Néanmoins, on observe une légère asymétrie droite pour la sous-échelle attachement, ce qui signe un léger effet plafond.

Ceci est probablement dû à notre échantillon qui, rappelons-le, est constitué d'étudiants encore présents en cours en début de second semestre, donc vraisemblablement un peu plus attaché à l'Institution que le tout-venant.

Tableau 6/Table 6

	MOYENNE	σ	MIN	MAX	ASSYMETRIE	APLATISSEMENT	FIDÉLITÉ : α (NOMBRE D'ITEMS)
Personnelle	70,9	20,65	21	116	- 0,159	- 0,503	.83 (13)
Sociale	64,9	16,13	12	90	- 0,207	- 0,256	.82 (10)
Attachement	89,6	20,68	27	126	- 0,537	- 0,184	.85 (14)
Performance U	37,2	11,47	9	63	0,009	- 0,538	.80 (7)
Application U	31,5	11,21	7	49	0,250	- 0,492	.76 (6)
Environnement U	30,3	8,32	4	45	- 0,445	0,087	.73 (5)
Q.A.E.U.	307,6	57,86	151	469	- 0,074	- 0,230	.91 (54)

Indices statistiques élémentaires des sous-échelles
Elementary statistics for subscales

Fidélité-homogénéité

- 52 Étant donné que la version française du Q.A.E.U. comporte 13 items de moins que la version originale, sa fidélité-homogénéité pourrait s'en trouver affaiblie. L'homogénéité des sous-échelles et de l'échelle globale, estimée par des alpha de Cronbach, se révèle satisfaisante, avec des valeurs comprises entre .73 à .91. La réduction du nombre d'items n'a donc pas affaibli l'homogénéité du Q.A.E.U. qui reste bonne bien qu'un peu faible pour les trois sous-échelles d'adaptation universitaire, ceci étant probablement dû au très faible nombre d'items qu'elles comportent.

Validité externe du Q.A.E.U.

Adaptation et styles de coping

- 53 En premier lieu, remarquons que les étudiants qui ont complété le C.I.S.S. sont 12 à avoir un style de coping centré sur la tâche, 18 centré sur l'émotion et seulement 7 un coping d'évitement. Ceci confirme notre dernière hypothèse concernant le coping.
- 54 Ensuite, des régressions multiples ont été réalisées sur chaque sous-échelle concernée par nos hypothèses (V.I. : dimensions du coping ; V.D. : facettes de l'adaptation). On obtient les résultats suivants :

Tableau 7/Table 7

	COPING TÂCHE	COPING ÉMOTION	COPING ÉVITEMENT	R ²	p
V.D. : Adaptation personnelle	.095	-.063**	.151	.46	< .0001
V.D. : Adaptation globale	.33*	-.49**	-.02	.48	< .0001

* $p < .05$.

** $p < .01$, les probabilités associées aux coefficients sans astérisque ne sont pas significatives.

Équations de régression multiple : coefficients de régression

Multiple regression equations : coefficients of regression

- 55 Conformément aux hypothèses, l'adaptation totale peut être prédite par le coping centré sur la tâche (lien positif) et par le coping centré sur l'émotion (lien négatif) ; l'adaptation personnelle-émotionnelle est liée au coping centré sur l'émotion (lien négatif).

L'adaptation en fonction de la variable sexe

- 56 Une analyse de la variance selon le sexe a été réalisée sur toutes les sous-échelles et sur le score total. Le seul résultat significatif concerne l'adaptation personnelle-émotionnelle ($F(1,353) = 10,93$; $p = 0,001$) où la moyenne des filles est plus faible que celle des garçons ($m_{\text{Filles}} = 81,4$; $\sigma_{\text{Filles}} = 22,4$; $m_{\text{Garçons}} = 90,9$, $\sigma_{\text{Garçons}} = 22,0$). Ces résultats sont conformes aux hypothèses formulées.

Adaptation en fonction de la filière et du bac

- 57 On observe bien un effet de la filière sur le score total d'adaptation : $F(3, 316) = 3,43$; $p = 0,017$. Mais, en moyenne, les différentes filières se classent de la façon suivante sur ce score total : Psychologie ($m = 393$) > Histoire ($m = 388$) > Lettres Modernes ($m = 375$) > Histoire de l'Art ($m = 364$), ordre qui ne correspond pas à celui des taux de réussite (en 2001 : Lettres modernes, 78 % > Psychologie, 60 % > Histoire, 50 % > Histoire de l'Art, 38 %). Il n'y a donc pas ici de lien immédiat entre l'adaptation et la réussite. Par ailleurs, aucune différence significative sur le score total d'adaptation n'est observée selon la série du baccalauréat, ni selon son année d'obtention.

Discussion, prolongements et applications pratiques

- 58 Les résultats de cette recherche attestent de l'intérêt de ce questionnaire, dont les qualités métrologiques sont globalement satisfaisantes. Il a ainsi été possible de conserver l'essentiel de la composition du S.A.C.Q., une fois écartés les items présentant des défauts de sensibilité ou une trop forte spécificité. Ces modifications sont à mettre au compte des différences entre les enseignements universitaires français et américain, sur plusieurs points. Ont ainsi été éliminés de nombreux items de la sous-échelle adaptation sociale, suggérant que cette facette est probablement moins importante pour des étudiants français que pour des étudiants américains, qui passent la majeure partie de leur temps sur leur campus. Une autre raison peut tenir à la composition de l'échantillon français,

constitué uniquement d'étudiants encore présents en cours magistral en début de second semestre. Il est cependant à noter que ces items éliminés peuvent être intéressants comme outils d'enquête (assiduité, contact avec les professeurs, etc.) Enfin, il est intéressant de remarquer que ce type de mesure de l'adaptation, comme les mesures de qualité de vie, n'évite pas toujours l'écueil d'une approche normative. Ainsi, peut-on vraiment considérer un étudiant qui répond négativement à l'item « à l'Université, je suis très impliqué dans les activités sociales » comme « non adapté » à l'Université ?

- 59 Aucune étude n'ayant à notre connaissance éprouvé la structure en facettes du S.A.C.Q., l'étude de validité interne a été conduite sur la base des propositions initiales des auteurs américains quant aux définitions de chaque facette et sous-facette de l'adaptation à l'université. Les résultats ont permis de montrer que la version française ne conserve pas les quatre dimensions de l'adaptation proposées par Baker, mais que l'une d'entre elles, l'adaptation universitaire, est divisée en ses trois blocs : application, performance et environnement. Conformément aux hypothèses, les items formant chaque dimension ne sont pas strictement les mêmes que dans la version américaine. Ceci est lié aux effets inhérents à la traduction et à des différences culturelles susceptibles d'infléchir la signification de certains items. Au final, le Q.A.E.U. se présente donc comme un questionnaire de 54 items, permettant de mesurer six facettes de l'adaptation à l'université (personnelle, sociale, attachement, performance, application, environnement), ainsi qu'un score global d'adaptation. La réduction du S.A.C.Q. n'a altéré ni la fidélité-homogénéité ni la sensibilité de l'échelle et des facettes. La validité externe, étudiée notamment grâce à une échelle de coping, a permis de dégager les liens attendus entre les stratégies d'adaptation et l'adaptation elle-même.
- 60 Bien que la validité du Q.A.E.U. ait été en partie prouvée dans cette étude, d'autres études seraient utiles pour apporter des compléments de validation à la version française. Il semble en particulier nécessaire de s'interroger sur les trois facettes de l'adaptation universitaire, qui présentent ici des corrélations modestes : que mesurent-elles exactement ? Pourquoi ne forment-elles pas une dimension unique comme le pensent les auteurs du S.A.C.Q. ? Leur homogénéité étant d'ailleurs moins bonne que celle des autres sous-échelles, elles gagneraient à être complétées par d'autres items. Ces questions mériteraient d'être posées à partir de données recueillies sur d'autres échantillons, plus importants et plus hétérogènes quant aux filières représentées. D'autres validations, externes, pourraient être réalisées avec des critères objectifs tels que la réussite, l'abandon du cursus, l'appel aux services d'aide psychologique, etc. Elles pourraient être menées en comparant les observations faites avec le Q.A.E.U. vs le Q.A.E.U. anticipé (mesure de la désillusion), en vue d'établir qui, de l'adaptation ou de la désillusion, prédit le mieux ces différentes variables. Outre des compléments de validation, ce type d'étude débouche sur les perspectives d'application du Q.A.E.U., qui pourrait être utilisé comme critère pour évaluer l'effet de différents facteurs (socio-démographiques, familiaux, scolaires, cognitifs, conatifs) sur l'adaptation à l'université.
- 61 Toutes ces études envisagées convergent vers l'objectif commun d'améliorer la compréhension de l'adaptation des étudiants à l'université et de pouvoir, à terme, apporter l'aide la plus efficace aux étudiants en difficulté. Le Q.A.E.U. pourrait également s'avérer utile aux C.O.P. intéressés par la transition entre lycée et université, ce questionnaire pouvant servir de base au travail avec des lycéens de terminale pour préparer, en amont, leur passage à l'enseignement universitaire.

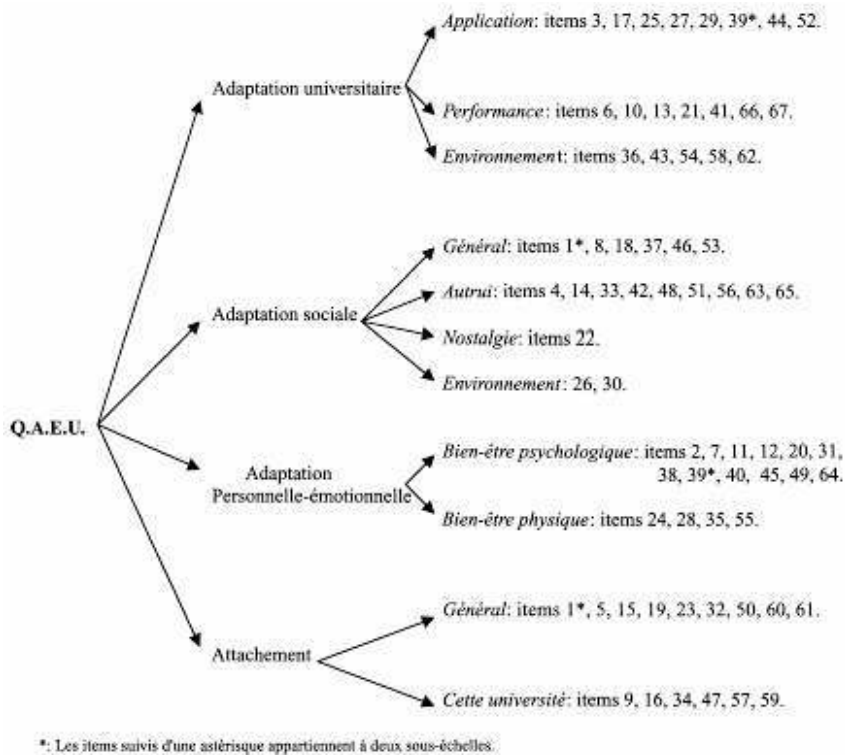
BIBLIOGRAPHIE

- Baker, R. W., Mc Neil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32-1, 94-103.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31-2, 179-189.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33-1, 31-38.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire*. Los Angeles : W.P.S.
- Belvedere, M. C. (2000). Social aspects of coping : Social support and adjustment among first-year and transfer students. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences & Engineering*, 61-4-B, pp. 2191.
- Bettencourt, B., Charlton, K., Eubanks, J., Kernahan, C. & Fuller, B. (1999). Development of collective self-esteem among students : Predicting adjustment to college. *Basic & Applied Social Psychology*, 21-3, 213-222.
- Beyers, W. & Goosens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the student adaptation to college questionnaire in a sample of european freshman students. *Educational and Psychological Measurement*, 62-3, 527-538.
- DeStefano, T. J., Mellott, R. N. & Petersen, J. D. (2001). A preliminary assessment of the impact of counseling on student adjustment to college. *Journal of College Counseling*, 4-2, 113-121.
- Dumora, B., Gontier, G., Lannegrand, L., Pujol, J.-C. & Vonthron, A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en D.E.U.G. de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26-3, 389-414.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1990a). *Coping Inventory for Stressful Situations (C.I.S.S.) : Manual*. Toronto : Multi-Health Systems Inc.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1990b). The multidimensional assessment of coping : a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Feenstra, J. S., Banyard, V. L., Rines, E. N. & Hopkins, K. R. (2001). First-year students' adaptation to college : The role of family variables and individual coping. *Journal of College Student Development*, 42-2, 106-113.
- Forner, Y. (1993). *La motivation à la réussite dans des situations de formation : Q.M.F., Manuel*. Paris : Éditions et Applications Psychologiques.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2002). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 1, 47-64.
- Gélinas, I., Potvin, P. & Marcotte, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de Psycho-Éducation*, 29-2, 223-240.

- Gilles, P.-Y., Bailleux, C., Flamand, I. & Dalle, N. (2000). Facteurs cognitifs et conatifs de l'adaptation à l'entrée en sixième. *Psychologie Française*, 45-3, 277-282.
- Gingras, M. & Sylvain, M. (1998). Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27-3, 339-352.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. L. & Gibson, L. W. (2002). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14, 1, 65-75.
- Matthews, T. B. (1999). The influence of parental attachment and coping style on adjustment to college. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities & Social Sciences*, 59-7A, pp. 2364.
- Merker, B. M. & Smith, J. V. (2001). Validity of the M.M.P.I.-2 College Maladjustment scale. *Journal of College Counseling*, 4-1, 3-9.
- Moos, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 231-247.
- Noirfalise, A. (1987). Facteurs d'adaptation en première année de D.E.U.G. scientifique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16-4, 291-306.
- Pépin, P.-Y. & Seguy, J.-Y. (1999). A.D.A.C.-6 (Auto-évaluation De l'Adaptation au Collège-6°). Paris : E.C.P.A.
- Rice, K. G. & Lapsley, D. K. (2001). Perfectionism, coping, and emotional adjustment. *Journal of College Student Development*, 42-2, 157-168.
- Rolland, J.-P. (1998). C.I.S.S. - Inventaire de Coping pour Situations Stressantes. Paris : E.C.P.A.
- Rouxel, G. (1999). Path analysis of the relations between self-efficacy, anxiety and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, XVI, n° 3, 403-421.
- Silver, A. R. (1995). College adjustment : Relationships to attachment security separation-individuation, and style of coping. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities & Social Sciences*, 56(6-A), pp. 2177.
- Wintre, M. G. & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41-2, 202-214.

ANNEXES

I. Structure hypothétique du Q.A.E.U./ Q.A.E.U. Hypothetical structure



II. Sélection d'items du Q.A.E.U./ Selection of items of the Q.A.E.U.

1. J'estime que je m'intègre bien à l'environnement universitaire.
5. Je sais pourquoi je suis à l'université et ce que j'en attends.
6. Je trouve le travail universitaire difficile.
10. Ça n'a pas très bien marché pour moi pendant les examens.
13. Je suis satisfait de mon niveau actuel de performance universitaire.
15. Je suis maintenant content de ma décision d'aller en fac.
17. Je ne travaille pas aussi dur que je le devrais à mon travail universitaire.
18. J'entretiens plusieurs relations sociales étroites à l'université.
19. Mes buts et objectifs universitaires sont bien définis.
24. Ces derniers temps, j'avais bon appétit.
28. J'ai eu beaucoup de maux de tête dernièrement.
34. J'aurais bien aimé être dans une autre université.
36. Je suis satisfait du nombre et de la variété des cours disponibles à la fac.
39. Dernièrement, j'avais du mal à me concentrer quand j'essayais d'étudier.
42. J'ai des difficultés à me sentir à l'aise avec les autres à l'université.
43. Je suis satisfait de la qualité ou de la densité des cours disponibles à la fac.
51. Je me suis souvent senti seul à la fac dernièrement.
52. J'ai beaucoup de mal à me mettre à mon travail personnel à la maison.

53. J'estime avoir une bonne maîtrise de mes conditions de vie à la fac.
56. J'estime que je suis très différent des autres étudiants à l'université et cela me dérange.
59. Dernièrement, j'ai beaucoup réfléchi à changer d'université.
60. Dernièrement, j'ai beaucoup réfléchi à laisser tomber complètement la fac pour de bon.
64. Je ressens beaucoup de difficultés à faire face au stress qui m'est imposé à la fac.

NOTES

1. Cette échelle (Mt), développée par Kleinmuntz (1961, cité par Merker & Smith, 2001) est constituée de 41 items issus du M.M.P.I.-2. Elle fait partie des « échelles supplémentaires ». Six blocs d'items peuvent être distingués : sentiment d'inefficacité, manque d'intérêt pour la vie, incapacité à initier une action, anxiété, symptômes somatiques et incapacité à se concentrer.
2. L'estime de soi collective (E.S.C.) représente le degré d'évaluation positive que fait un individu de ses groupes sociaux d'appartenance. Quatre sous-dimensions la composent : E.S.C. privée, E.S.C. publique, estime en tant que membre et importance pour l'identité.

RÉSUMÉS

L'objectif de cette recherche est de présenter un outil d'évaluation de l'adaptation des étudiants à l'université, traduit d'une épreuve de langue anglaise : le S.A.C.Q. Les hypothèses relatives aux effets de la traduction et du contexte universitaire français visent à tester la validité de construction (structure du questionnaire, affectation des items aux différentes dimensions de l'adaptation). D'autres hypothèses portent sur la validité externe (relations avec les stratégies de coping et avec la variable sexe). Les données recueillies auprès d'un échantillon de 357 étudiants de première année de lettres et sciences humaines permettent de dégager six facettes de l'adaptation (sociale ; personnelle ; universitaire-performance, universitaire-application, universitaire-environnement ; attachement à l'institution). Un coping centré sur la tâche et décentré de l'émotion est favorable à une meilleure adaptation. Les hommes ont un niveau d'adaptation personnelle plus élevé que les femmes. Cette épreuve contribue à préciser la notion d'adaptation et offre un outil utile tant au niveau de la recherche que pour les professionnels de l'orientation.

This study presents a tool to evaluate student adaptation to college that is a translation of the Student Adaptation to College Questionnaire (S.A.C.Q.). Hypotheses related to effects of translation and the French College context intend to test construct validity (structure of the questionnaire, items assignment to the different dimensions of adaptation). Other hypotheses are designed to test external validity of the scale (relationships to coping and the gender variable). The data collected from 357 freshmen in a Liberal Arts College lead us to structure the questionnaire along six dimensions (social, personal, academic performance, academic application, academic environment, and institutional attachment). Problem-focused coping and/

or non-emotional coping mechanisms are predictive of good adjustment. Men score higher than women do on personal/emotional adjustment. This questionnaire represents a step towards a more accurate definition of adaptation and is a useful tool in terms of research and counselling.

INDEX

Mots-clés : Adaptation, Coping, Transition lycée-université

Keywords : Adaptation, Coping, Transition to from High-School to College/University

AUTEURS

SANDIE CARAYON

est doctorante en psychologie, ATER à l'université de Provence et conseillère d'orientation-psychologue, Centre de recherche PsyCLÉ – EA 3273 (université de Provence, 29 avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex 1) Courriel : scarayon@up.univ-aix.fr

PIERRE-YVES GILLES

est professeur de psychologie, Directeur du Centre de formation de conseillers d'orientation-psychologues et du SUIO de l'université de Provence. Courriel : pgilles@up.univ-aix.fr