Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année

Role of psychosocial factors in academic success of freshmen Students

Émilie Boujut et Marilou Bruchon-Schweitzer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1367>

DOI : 10.4000/osp.1367

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2007

Pagination : 157-177

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Émilie Boujut et Marilou Bruchon-Schweitzer, « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1367> ; DOI : 10.4000/osp.1367

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année¹

Role of psychosocial factors in academic success of freshmen Students

Émilie Boujut et Marilou Bruchon-Schweitzer

Introduction

- ¹ C'est en première année de faculté que le pourcentage d'échec aux examens est le plus élevé ; il est en moyenne d'environ 50 % en France selon Gruel (2002). Sans doute, le début des études universitaires constitue-t-il une période délicate où l'étudiant doit faire face à des situations nouvelles et complexes : conditions de vie plus autonomes (habitat, tâches domestiques, démarches administratives, distance accrue vis-à-vis de sa famille), nouvelles relations (affectives et sociales), acquisition de nouvelles méthodes de travail (Coulon, 1997 ; Kohn, Lafreniere & Gurevich, 1991 ; Tinto, 1982, 1993 ; Vollrath, 1988, 2000).
- 2 Le nouvel étudiant devra affronter et résoudre ces divers problèmes que l'on dénomme des « tracasseries quotidiennes » : tâches matérielles, gestion personnelle du travail, difficultés financières, petits boulots, isolement social. Ces difficultés expliqueraient en partie pourquoi environ la moitié des étudiants inscrits en 1^{re} année d'université abandonnent ou échouent (Coulon, 1997 ; Grignon, 2000 ; Lahire, 1994). Pour expliquer les différences interindividuelles en matière de réussite académique, plusieurs facteurs ont été invoqués : des facteurs contextuels (socio-économiques, socioculturels) et dispositionnels (aptitudes cognitives, personnalité). En plus de l'effet de ces antécédents classiques, on s'intéresse aujourd'hui à l'impact éventuel de certains processus « transactionnels » (processus d'évaluation et d'ajustement élaborés face à l'adversité) sur les résultats académiques. Nous nous proposons de rendre compte ci-après des résultats des travaux

de recherche qui ont testé l'effet de ces divers facteurs sur la réussite en première année d'université.

Aptitudes cognitives et motivation

- 3 Depuis les travaux de Binet (1903), on s'intéresse à la description et la prédiction des différences en matière de réussite scolaire. Cette question a stimulé le développement des tests d'intelligence, et, plus spécifiquement, des tests d'aptitudes cognitives. L'intelligence et les aptitudes cognitives sont les prédicteurs de la réussite scolaire les plus étudiés (Elshout & Veenman, 1992). Des corrélations positives et significatives ont été observées entre les aptitudes cognitives et les performances académiques (Mathiasen, 1984 ; Wolfe & Johnson, 1995). Outre les aptitudes cognitives des élèves ou des étudiants, c'est leur motivation qui explique leur réussite (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996 ; De Raad & Schouwenburg, 1996).

Antécédents sociodémographiques, socio-économiques et socioculturels

- 4 Certaines caractéristiques, comme le sexe, le type de baccalauréat, l'âge d'obtention du baccalauréat et l'origine sociale des étudiants, sont associées à leur réussite (Hardouin, Hussenet, Septours & Bottani, 2003). Parmi les meilleurs élèves des bacs généraux (séries S, ES et L), beaucoup s'orientent vers des classes préparatoires ou des filières sélectives courtes (IUT). À l'inverse, un nombre élevé de bacheliers technologiques se retrouvent inscrits à l'université. Ils y suivent des études différant beaucoup des formations professionnalisées qu'ils ont reçues dans le secondaire et connaissent de ce fait un taux d'échec très élevé (Hardouin *et al.*, 2003).
- 5 Le fait pour un bachelier d'être plus jeune que les autres est un avantage. En effet, plus d'un étudiant sur deux ayant obtenu son baccalauréat avant l'âge de 19 ans (quelle qu'en soit la série), obtient son DEUG en 2 ans. Ce rapport est de un sur trois pour ceux qui ont eu leur bac à 19 ans (dits « à l'heure »), et de un sur cinq pour ceux qui l'ont eu à plus de 19 ans (Hardouin *et al.*, 2003). Par ailleurs, la réussite moyenne des étudiantes françaises est supérieure à celle des étudiants, toutes disciplines confondues (Hardouin *et al.*, 2003) ; une telle supériorité féminine n'est pas observée aux États-Unis (Ryland, Riordan & Brack, 1994). Si l'on considère les filières, les étudiants masculins réussissent mieux en mathématiques, en physique et en économie, les étudiantes dans des disciplines comme les lettres ou l'histoire (Schram, 1996).
- 6 Le rôle du niveau socio-économique de l'étudiant et de sa famille a été établi par diverses études. Un rapport de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) concernant les facteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur montre que les étudiants dont les parents avaient des revenus inférieurs à 10 000 F par mois (en 2000) avaient de moins bons résultats que leurs condisciples plus favorisés (Gruel, 2002). Les étudiants de 1^{re} année ayant des difficultés financières échouent plus souvent, ce qui a été observé en France et au Royaume-Uni (Andrews & Wilding, 2004 ; Lassarre, Giron & Paty, 2003). Pour Bourdieu et Passeron (1964), c'est surtout le niveau socioculturel des parents qui affecte la réussite académique des étudiants car le langage et les valeurs de l'université sont ceux des catégories culturellement favorisées dont ils sont les « héritiers ». Si 31 % des étudiants

ont des parents exerçant une profession libérale ou sont cadres supérieurs (Hardouin *et al.*, 2003), cette catégorie ne représente que 9 % de la population active (INSEE, 2006).

Personnalité et réussite des étudiants

- 7 On s'intéresse moins aujourd'hui au pouvoir prédictif des variables cognitives sur les performances académiques et davantage à celui de la personnalité (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a ; Wolf, von Almen, Faucett, & Randall, 1991). Parce que la personnalité est l'ensemble des dimensions stables des conduites d'un individu, on s'attend à ce qu'elle affecte ses performances. Il semble bien que la personnalité prédise significativement les résultats universitaires (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002, 2003a, 2003b). On a tout d'abord mis en relation des dimensions très diverses de la personnalité avec la réussite académique.
- 8 Certains auteurs ont montré l'influence favorable de l'estime de soi (Lane, Lane & Kyprianou, 2004), du sentiment d'auto-efficacité (Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Hampton & Mason, 2003 ; Voelkl Finn & Frone, 2001) et de l'optimisme (Robbins, Spence & Clark, 1991) sur les performances académiques. Les travaux de Watson et Pennebaker (1989) ont abouti à deux dimensions caractérisant les états émotionnels habituels : l'affectivité positive (enthousiasme, activité, vivacité) et l'affectivité négative (hostilité, pessimisme). Ces dimensions se sont avérées associées à diverses mesures de bien-être et de santé. L'affectivité négative prédirait l'échec chez les étudiants en médecine (Robbins *et al.*, 1991).
- 9 Quelques auteurs ont mis à l'épreuve le rôle de l'anxiété dans la réussite académique (Eysenck, 1997 ; Matthews, Davies, Westerman & Stammers, 2000 ; Spielberger, 1972). Les sujets anxieux réussissent généralement moins bien que les non-anxieux. Les individus anxieux auraient tendance en effet à douter de leurs capacités et à élaborer des stratégies émotionnelles face à l'adversité telles que l'évitement de la situation stressante, ce qui entraverait leur réussite aux examens (Wells & Matthews, 1994).
- 10 Depuis les années quatre-vingt-dix, on s'intéresse à l'impact éventuel des cinq grands facteurs de personnalité sur la réussite académique. La conscience (sens du devoir, recherche de la réussite,...) et l'ouverture (curiosité intellectuelle,...) ont des effets positifs sur la réussite, alors que l'extraversion (chaleur, recherche de sensations,...) a des effets négatifs (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000 ; De Raad, 1996 ; De Raad & Schouwenburg, 1996). Ces effets sont généralement modérés.
- 11 Le névrosisme est l'un des cinq grands facteurs. C'est la tendance générale à ressentir des émotions négatives, comme des affects anxio-dépressifs ou hostiles (Adler & Matthews, 1994 ; Mc Crae, 1990). Un sujet ayant un score N élevé (« névrosique ») est plus vulnérable au stress que les autres (Bruchon-Schweitzer, 2002). La 1^{re} année d'université étant une période stressante, le névrosisme devrait nuire à l'ajustement des étudiants. C'est bien ce qui a été trouvé par plusieurs auteurs : le névrosisme a un effet négatif très significatif sur les performances académiques (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b ; De Fruyt & Mervielde, 1996 ; Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003 ; Furnham & Medhurst, 1995). C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à l'impact de cette dimension (et à celui de ses facettes) sur la réussite étudiante dans notre étude. Nous allons tout d'abord examiner l'effet de certaines composantes du névrosisme (anxiété et impulsivité) sur la réussite académique, puis nous évoquerons les travaux qui permettent de comprendre comment le névrosisme agit sur les résultats des étudiants.

- 12 Certains auteurs trouvent intéressant d'explorer le rôle des facettes spécifiques du névrosisme (impulsivité, anxiété,...) pour identifier ce qui, dans le névrosisme, affecte la réussite universitaire (Hough, 1992 ; Musgrave-Marquart & Bromley, 1997). Il semble que ce soit surtout l'impulsivité et l'anxiété qui ont un effet négatif sur la réussite aux examens (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b). Nous avons vu plus haut que l'anxiété (considérée comme une dimension importante de la personnalité bien avant le modèle en cinq facteurs) a des effets défavorables sur la réussite des étudiants.
- 13 L'impulsivité est une autre facette du névrosisme qui se définit, selon Buss et Plomin (1975), par le fait de ne pas résister à ses envies (répondre immédiatement et impétueusement à une incitation au lieu de réfléchir et de planifier ses réponses). La relation entre impulsivité et réussite scolaire a fait l'objet de plusieurs recherches. L'impulsivité, chez des élèves du primaire serait associée à des difficultés d'apprentissage (Tarver & Hallahan, 1974). Des relations négatives significatives entre impulsivité et réussite ont été observées chez 717 étudiants canadiens (Paunonen & Ashton, 2001). Ces effets s'expliquent sans doute par le fait que l'impulsivité s'accompagne d'un déficit des capacités attentionnelles et d'une importante distractibilité (Donfrancesco, Mugnaini & Dell'Uomo, 2005 ; Kavale & Forness, 1996).
- 14 L'une des raisons des relations entre névrosisme et échec peut être due au fait que ce trait est associé à l'amplification du stress perçu (Bolger & Zuckerman, 1995 ; Kohn, Lafreniere & Gurevich, 1990 ; Suls, Green & Hillis, 1998). Des études réalisées sur de jeunes adultes montrent que le névrosisme est associé à un stress perçu plus intense face à l'adversité (Gershuny & Sher, 1998 ; Pillow, Zautra & Sandler, 1996 ; Tyssen, Vaglum, Gronvold & Ekeberg, 2001). Cohen, Kamarck & Mermelstein (1999) ont évalué le névrosisme de 239 étudiants en psychologie, puis leur ont demandé de noter pendant deux semaines la fréquence des événements stressants qui surviennent (en nombre) et l'état émotionnel induit par chacun (stress perçu). Les étudiants les plus névrosiques rapportent significativement plus d'événements stressants et plus de stress perçu que les moins névrosiques. Une étude menée sur 119 étudiants suisses de première année montre que le névrosisme est associé positivement au nombre de tracas quotidiens auto-évalués (Vollrath, 2000 ; Vollrath & Torgersen, 2000). Nandrino, Réveillère, Sailly, Moreel et Beaune (2003) montrent que le score de névrosisme, chez 165 étudiants lillois en 2^e année de psychologie, est associé à la fréquence des tracas quotidiens (.42) et à l'intensité du stress perçu (.52). Les auteurs de ces travaux s'accordent sur le fait que les effets du névrosisme sur la réussite académique transitent par des processus médiateurs (comme l'augmentation du stress perçu), qui, à leur tour, affecteraient négativement les performances (Zeidner & Matthews, 2000).
- 15 D'autres auteurs suggèrent que, face à des situations stressantes, les sujets névrosiques sont envahis par des affects négatifs (anxiété, hostilité, auto-dévalorisation). Leurs stratégies d'ajustement consistent alors davantage à tenter de réguler leurs émotions plutôt qu'à affronter le problème pour tenter de le résoudre (Cohen *et al.*, 1999 ; Matthews & Dorn, 1995 ; Vollrath, 1988). Nous allons évoquer à présent les études ayant exploré l'effet de différents processus transactionnels (soutien social et stratégies de coping) sur la réussite des étudiants.

Soutien social, stratégies de coping et réussite académique

- 16 S'il est classique en psychologie et en épidémiologie d'invoquer des facteurs environnementaux et dispositionnels pour prédire le bien-être, la perspective « transactionnelle » est beaucoup plus récente. Le modèle du stress de Lazarus & Folkman (1984) considère que les « processus transactionnels » élaborés par les individus face à l'adversité (réponses émotionnelles, comportementales, cognitives et physiologiques) ont un effet significatif sur diverses issues adaptatives ultérieures (santé, guérison, bien-être, qualité de vie, réussite professionnelle ou scolaire...). Le modèle transactionnel a succédé aux modèles situationnels privilégiant le rôle du contexte et aux modèles dispositionnels privilégiant celui des caractéristiques cognitives et conatives stables (intelligence, personnalité). Nous avons choisi de nous référer à un modèle intégratif, prenant en compte l'ensemble de ces facteurs (voir une synthèse dans Bruchon-Schweitzer, 2002, pp. 84-93).
- 17 La plupart des études menées en psychologie de la santé sont longitudinales (prospectives ou semi-prospectives). Les facteurs environnementaux (ex. : les événements de vie stressants) et les facteurs individuels (ex. : les traits de personnalité) pouvant avoir des effets interaction (entre eux) et des effets principaux sur les critères sont évalués tout d'abord (comme antécédents). L'issue, ou critère à prédire, est évaluée dans un second temps. Ce modèle convient à la prédiction d'issues somatiques (initiation ou évolution d'une maladie) ou d'issues psychosociales (bien-être, effets d'une prise en charge). Un tel modèle permet d'éprouver en outre des effets médiateurs éventuels, effets des antécédents sur les critères qui peuvent transiter par différents processus transactionnels. On appelle ces processus des réponses cognitives, comportementales, émotionnelles et physiologiques élaborées par un individu placé dans une situation aversive. Ces réponses, déterminées à la fois par les caractéristiques de la situation et par celles de l'individu, vont lui permettre soit de modifier la situation, soit de se modifier lui-même. Ces processus se déroulent en plusieurs séquences : évaluation des caractéristiques de la situation (stress perçu), évaluation des ressources personnelles permettant de la maîtriser (contrôle perçu) et des ressources sociales perçues (soutien social perçu), élaboration de stratégies d'ajustement (coping). Nous allons rapporter à présent les résultats des études ayant mis à l'épreuve l'effet de certains de ces processus transactionnels sur la réussite des étudiants.
- 18 *Soutien social et réussite des étudiants.* Le soutien social (*social support*) est une notion polysémique. Elle désigne parfois la relative intégration (ou solitude) d'un individu, évaluée par le nombre (ou la fréquence) des relations avec autrui. Cet aspect quantitatif du soutien devrait être nommé « réseau social » (traduction de *network*) pour éviter toute ambiguïté (Hupcey, 1998 ; Thoits, 1995). On appelle « soutien social perçu » l'évaluation par un individu de l'aide apportée par son entourage. C'est une notion qualitative (Procidiano & Heller, 1983 ; Sarason, Sarason, Potter III & Antoni, 1985). Le soutien social perçu comprend la disponibilité (fait de percevoir un certain nombre de personnes de l'entourage comme susceptibles de fournir une aide en cas de besoin) et la satisfaction, qui correspond à la qualité perçue de cette aide (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983).
- 19 Si les effets du soutien social perçu sur le bien-être et la santé sont largement établis, ses effets sur la réussite ont été assez peu étudiés. La disponibilité perçue du soutien procuré

par les parents rendrait plus aisé le passage du lycée à l'université (Hays & Oxley, 1986). Un soutien familial perçu comme satisfaisant aurait un effet positif sur les résultats des étudiants (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline & Russell, 1994).

- 20 Plusieurs études indiquent que les élèves et étudiants bénéficiant d'un important soutien social amical ont de meilleurs résultats que les autres (Demetriou, Goalen & Rudduck, 2000). Le soutien social procuré par les pairs permettrait aux élèves et aux étudiants de faire face plus efficacement à certaines difficultés, comme, par exemple, l'arrivée dans un nouvel établissement (Wentzel & Caldwell, 1997). D'après l'étude de Demetriou *et al.* (2000), le soutien social amical (de la part des pairs) serait dommageable aux performances des étudiants les plus studieux. Ces travaux montrent que, globalement, le soutien social favorise la réussite académique ; on peut regretter que les mesures du soutien social ne soient pas suffisamment précises (elles ne permettent pas toujours de distinguer réseau social, disponibilité et satisfaction).
- 21 *Stratégies de coping et réussite académique.* Une stratégie de coping est un ensemble de réponses (cognitives, comportementales,...) « destinées à réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui consomment ou excèdent les ressources d'un individu » (Lazarus & Folkman, 1984). On distingue deux grandes stratégies de coping : le coping centré sur le problème (ou vigilant, ou actif) qui consiste à tenter d'affronter et de résoudre les problèmes, et le coping centré sur l'émotion (ou évitant, ou passif) qui correspond aux tentatives pour réguler ses émotions (se modifier soi-même) et supporter la situation.
- 22 Beaucoup d'études concernent les relations entre stratégies de coping et bien-être (Bruchon-Schweitzer, 2002, pp. 377-384). Elles montrent en général l'efficacité du coping centré sur le problème (qui s'avère associé à une meilleure qualité de vie et à une meilleure santé), le coping centré sur l'émotion et le coping évitant (voir leurs définitions dans la note 5) s'avérant en général dysfonctionnels. En revanche, les relations entre coping et réussite académique ont été peu étudiées.
- 23 Quelques auteurs ont mesuré les stratégies de coping « habituelles » des étudiants (style de coping). Aucune relation significative n'est observée entre cette mesure du coping et la réussite aux examens (Edwards & Trimble, 1992). Lorsque l'on considère le coping comme un processus transactionnel spécifique (stratégies de coping élaborées par les étudiants en période d'examen), des relations significatives sont alors observées entre coping et réussite (Edwards & Trimble, 1992 ; Endler & Parker, 1994). Quant au coping centré sur l'émotion, il affecte négativement les résultats des étudiants (Bolger & Kellaghan, 1990 ; DeBerard, Spielmans & Julka, 2004). Ceci n'est pas surprenant puisque les travaux antérieurs menés sur cette question ont montré que le coping émotionnel a des effets dysfonctionnels (Bruchon-Schweitzer, 2002, pp. 377-384 ; Rusinek, 2004, pp. 63-69).
- 24 Les résultats rapportés ci-dessus montrent que la personnalité et certaines caractéristiques psychosociales affectent les performances des étudiants. La première année universitaire constituant une situation stressante, nous supposons que des processus transactionnels peuvent être observés dans un tel contexte. En accord avec la perspective intégrative présentée plus haut, nous pensons que certains d'entre eux, comme le soutien social et les stratégies de coping, affectent également la réussite aux examens des étudiants en 1^{re} année de faculté. Un tel modèle n'ayant pas encore été utilisé dans ce domaine à notre connaissance, nous espérons aboutir à des résultats complétant ce qui est déjà acquis.

Méthode

25 Au regard des arguments théoriques énoncés précédemment, nous formulons les hypothèses suivantes :

- L'âge (le fait d'être jeune pour un étudiant de 1^{re} année), des revenus perçus comme suffisants et un logement perçu comme satisfaisant sont associés à de meilleurs résultats.
- L'affectivité négative et le névrosisme (facettes anxiété et impulsivité) sont associés à une réussite moindre.
- Le soutien social pourrait avoir des effets bénéfiques sur la réussite et les stratégies de coping émotionnelles des effets dysfonctionnels. Mais les études réalisées sur l'effet de ces deux processus transactionnels sont rares et il serait prématuré de formuler ici des hypothèses.

Participants

26 421 étudiants des quatre universités de Bordeaux ont participé à l'étude. Ils ont été rencontrés au service de médecine préventive et de promotion de la santé lors de la visite médicale obligatoire en 1^{re} année environ un mois après leur rentrée universitaire². Nous avons rencontré ainsi 501 étudiants de septembre à novembre 2002. 478 d'entre eux ont accepté de participer à l'étude, 23 ont refusé et 57 protocoles se sont avérés inutilisables. Les critères d'inclusion ont été : avoir obtenu son baccalauréat en 2002, s'inscrire pour la première fois dans une université à la rentrée 2002, maîtriser la langue française, accepter de participer et être étudiant en faculté³. Nous avons choisi des étudiants de 1^{re} année parce qu'ils étaient en train de vivre une période de transition entre lycée et université, décrite comme particulièrement délicate.

27 L'échantillon comprend donc 421 étudiants (68,2 % d'étudiantes). Les étudiants de notre échantillon étaient inscrits dans l'une des quatre universités de Bordeaux : 15 % à Bordeaux 1 (sciences de la matière et de la vie), 22 % à Bordeaux 2 (sciences médicales et sciences de l'homme), 35 % à Bordeaux 3 (lettres et sciences humaines) et 28 % à Bordeaux 4 (droit, économie, gestion). La répartition de notre échantillon d'étudiants selon le sexe et la filière ne diffère pas de celle de l'ensemble des étudiants inscrits en 2002-2003 en première année (échantillon « parent », N = 11 769) dans les quatre universités bordelaises (voir tableau 1).

Tableau 1/Table 1

Université	UB1	UB2	UB3	UB4
	Pourcentages observés			
Étudiants	28	19	23	30
Étudiantes	9	24	40	27
Total	15	22	35	28
	Pourcentages théoriques			

Étudiants	26	23	29	22
Étudiantes	9	30	39	22
Total	15	28	35	22
<i>Note.</i> Étudiants : Khi-deux = 6,04 (ddl = 3) NS ; Étudiantes : Khi-deux = 6,55 (ddl = 3) NS ; Total : Khi-deux = 12,02*** (ddl = 3).				

Répartition des étudiants de 1^{re} année de notre échantillon et de l'ensemble des étudiants de 1^{re} année dans les quatre universités de Bordeaux en 2002-2003 (N = 421)

Distribution of the 1st year students in our sample (N = 421) and in the whole sample of the freshmen of the four universities of Bordeaux in 2002-2003 (N = 11 769)

Matériel

- 28 *Variables sociodémographiques.* L'âge moyen des étudiants au premier octobre 2002 est de 18,8 ans ($ET = 1,2$), l'âge minimum étant de 15 ans, celui maximum de 23 ans. Le revenu fait l'objet d'une évaluation personnelle, l'étudiant devant estimer s'il est suffisant sur une échelle de Likert (de 1 « insuffisant » à 3 « suffisant »). Le logement fait également l'objet d'une évaluation personnelle sur une échelle de satisfaction (de 1 « pas du tout satisfait » à 3 « tout à fait satisfait »)⁴.
- 29 *Traits de personnalité : névrosisme, affectivité positive et affectivité négative.* Le névrosisme des sujets a été évalué à l'aide de la sous-échelle de névrosisme du NEO-PI-R (Costa & McCrae, 1985), questionnaire construit d'après le modèle en cinq grands facteurs dont la validité a été établie dans de nombreux pays. Les sujets ayant des notes élevées en névrosisme sont, en général, tendus, irritables, inquiets, soupçonneux, jaloux, hostiles et vulnérables, ceux obtenant des notes basses sont stables émotionnellement, calmes, d'humeur égale, non perturbés par des situations stressantes. Cet outil fournit un score total de névrosisme (facteur de second ordre), mais aussi des scores sur chacune de ses composantes de premier ordre. Ces six composantes de N sont l'anxiété (ex. : il est facile de me faire peur), la dépression (ex. : j'ai une mauvaise opinion de moi-même), la colère-hostilité (ex. : pour moi, même des petites contrariétés peuvent être irritantes), l'impulsivité (ex. : j'ai du mal à résister à mes envies), la timidité (ex. : je me sens mal à l'aise avec les gens) et la vulnérabilité (ex. : je ne me sens pas capable de faire face à mes problèmes). La version originelle du NEO PI-R (Costa & McCrae, 1992) et l'adaptation française, réalisée sur 801 adultes, présentant d'excellentes qualités psychométriques (Marshall, De Fruyt & Rolland, 2005 ; Rolland, Parker & Stumpf, 1998), il ne nous a pas semblé utile de contre-valider le NEO PI-R sur notre échantillon.
- 30 Les recherches consacrées aux émotions ont abouti à deux dimensions générales (Watson & Pennebaker, 1989) : l'affectivité négative (AN) et l'affectivité positive (AP). La *Positive Affectivity Negative Affectivity Scale* (PANAS) est un questionnaire de 20 items décrivant l'état thymique des individus sur ces deux dimensions (Watson & Clark, 1988). La consigne invite à cocher, pour 20 états cognitifs et émotionnels différents (10 pour l'AP et 10 pour l'AN), l'un des degrés d'une échelle de Likert allant de 1 (très rarement) à 5 (très souvent) selon leur fréquence pendant les deux dernières semaines. Un score AN élevé indique la présence d'états émotionnels négatifs (colère, dégoût, culpabilité, peur, nervosité, mépris), un score AN faible correspondant à un niveau élevé de calme et de

sérénité. Un score AP élevé correspond à l'énergie, la concentration et l'implication, un score faible à la tristesse et à l'apathie. Une analyse en composantes principales des réponses de nos 421 sujets à ces 20 items, suivie de rotations varimax sur les deux premiers axes, aboutit bien aux deux dimensions originelles, l'affectivité négative et l'affectivité positive, expliquant 19,8 % et 18,5 % de la variance totale. Ces deux dimensions ont un alpha de Cronbach de .81 et .78.

- 31 *Variables transactionnelles : satisfaction vis-à-vis du soutien social et stratégies de coping.* Le « soutien social perçu » a été exploré à l'aide du Questionnaire de soutien social perçu (QSSP) de Bruchon-Schweitzer (2002), questionnaire composé de quatre items explorant chacun un type de soutien : soutien d'estime (réconfort, écoute), soutien matériel ou financier (assistance directe), soutien informatif (conseils, suggestions), soutien émotionnel (rassurer, redonner confiance). Le répondant doit indiquer pour ces quatre types de soutien et pour quatre sources possibles (amis, famille, personnel universitaire, personnel médical) s'il est satisfait de leur soutien (1 « très insatisfait » à 5 « très satisfait »). Un score total de satisfaction (variant de 4 à 20) est calculé pour chacun des quatre types de soutien. Ce sont ces quatre scores qui ont été soumis à une analyse. Une analyse en composantes principales des scores de satisfaction de nos 421 sujets sur les quatre items a permis d'obtenir un axe général identifié comme facteur général de satisfaction perçue vis-à-vis du soutien social (58,89 % de variance expliquée). L'alpha de Cronbach s'élève à 0,77. Il sera l'une des variables transactionnelles de notre étude.
- 32 Nous avons choisi d'appliquer à nos sujets la WCC-R, version de la WCC révisée par Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro et Becker (1985), dont il existe une adaptation française. Cette version est d'une longueur raisonnable (27 items) et ses qualités psychométriques (consistance interne, fidélité, validité de construit et de critère) ont été établies sur un échantillon de 468 jeunes adultes français des deux sexes par (Cousson, Bruchon-Schweitzer, Quintard & Nuissier, 1996). La WCC-R permet d'évaluer trois stratégies d'ajustement très générales : coping centré sur le problème (ex. : je me bats pour ce que je veux), coping centré sur l'émotion (ex. : je me culpabilise) et recherche de soutien social (ex. : je parle à quelqu'un de ce que je ressens).
- 33 Nous avons demandé aux étudiants de se référer à la période de rentrée universitaire qui venait de s'écouler et de penser aux problèmes quotidiens qu'ils avaient dû affronter. Ils devaient ensuite indiquer pour chacune des 27 réponses d'ajustement s'ils l'avaient utilisée face à ces problèmes (1 « non », 2 « plutôt non », 3 « plutôt oui », 4 « oui »). Les réponses de notre échantillon à la WCC-R ont été soumises à une analyse en composantes principales (ACP), suivie de rotations varimax sur trois axes⁵. Nous obtenons trois facteurs, que nous avons identifiés, d'après les items qu'ils saturent comme : coping centré sur l'émotion (12,6 % de variance expliquée ; $\alpha = .72$), coping centré sur le problème (11,6 % de variance expliquée ; $\alpha = .68$) et recherche de soutien social (11,5 % de variance expliquée ; $\alpha = .69$). Pour la suite de l'étude, les notes des sujets sur chacun de ces trois facteurs seront considérées comme mesurant leurs trois stratégies de coping.
- 34 *La réussite universitaire.* Les services de scolarité des quatre universités bordelaises ont accepté de nous communiquer les résultats des étudiants de notre échantillon, mais seulement sous forme catégorielle : réussite totale à la 1^{re} session (45,4 %), réussite totale après la 2^e session (3,8 %), réussite à la moitié des UE ou plus (8,6 %), réussite à moins de la moitié des unités d'enseignement (UE) (9,7 %), échec total (29,9 %), abandon (2,6 %) ⁶. Nous avons regroupé ces résultats en deux catégories : 243 étudiants (soit 57,8 %) ont réussi et 178 étudiants (42,2 %) ont échoué aux examens de 1^{re} année (voir figure 2). Ce

critère étant binaire, nous avons mis les hypothèses prédictives à l'épreuve à l'aide de régressions logistiques.

Procédure

- 35 La recherche s'organisait en deux temps. Dans un premier temps (T1), les « nouveaux » étudiants étaient rencontrés individuellement à l'occasion de leur visite médicale obligatoire, au cours d'un entretien destiné à prendre contact et à les informer sur les caractéristiques de l'étude. Ils signaient ensuite un avis de consentement éclairé rappelant le caractère confidentiel de l'étude et indiquant qu'ils pouvaient cesser d'y participer à tout moment. Puis, on leur demandait de remplir plusieurs questionnaires : un questionnaire socio-démographique (âge, revenus, logement), un questionnaire d'affectivité positive et d'affectivité négative (Watson & Clark, 1988), l'échelle de névrosisme du NEO-PI-R (Costa & Mc Crae, 1985), une échelle de soutien social perçu (QSSP de Bruchon-Schweitzer, 2002) et un questionnaire de coping, la *Ways of Coping Checklist-Revised* (WCC-R) (Vitaliano *et al.*, 1985). Dans un second temps (T2), en octobre 2003, les services de scolarité des quatre universités nous ont transmis les résultats de chaque étudiant, convertis en catégories.

Figure 1

Schéma de l'étude longitudinale réalisée sur 421 étudiants en 1^{re} année d'université
Diagram of the longitudinal study carried out on 421 freshmen

Figure 2

Pourcentages d'étudiants dans chaque catégorie de résultats aux examens
The percentage of freshmen in each category of academic performance

Résultats

- 36 Concernant les analyses de données, les comparaisons entre les moyennes des sous-groupes ont été effectuées grâce à des analyses de la variance (ANOVA), les relations entre les prédictors (antécédents socio-démographiques, personnalité, soutien social, stratégies de coping) et le critère (réussite/échec) ont été calculées par des coefficients de régression logistique multivariée.

Comparaison des étudiants qui échouent et de ceux qui réussissent

Tableau 2/Table 2

	Réussite universitaire		
	Oui (n = 243)	Non (n = 178)	p
Âge	18,7 ± 1,2	18,9 ± 1,1	0,15
Revenus suffisants	2,6 ± 0,5	2,5 ± 0,6	0,06
Logement satisfaisant	2,8 ± 0,5	2,7 ± 0,5	0,08
Névrosisme	93,7 ± 23,5	93,9 ± 22,2	0,92
Anxiété	17,61 ± 5,8	17,25 ± 5,3	0,56
Colère-hostilité	15,1 ± 5	14,9 ± 5,4	0,79
Dépression	15,2 ± 5,8	15,5 ± 6,1	0,64
Timidité sociale	16,4 ± 4,5	15,9 ± 5	0,42

Impulsivité	15,8 ± 4,8	17 ± 5,8	0,05
Vulnérabilité	13,5 ± 4,8	13,2 ± 5,8	0,63
Affectivité positive	32,9 ± 5,9	31,7 ± 5,6	0,04
Affectivité négative	22,7 ± 6,3	22,3 ± 6,5	0,59
Soutien social			
Satisfaction amis	14,2 ± 4,2	14,6 ± 4,2	0,47
Satisfaction famille	15,9 ± 3,7	15,2 ± 4,3	0,13
Satisfaction personnel université	4,72 ± 2,02	4,94 ± 2,49	0,35
Satisfaction professionnels santé	5,41 ± 3,21	5,33 ± 2,98	0,80
Coping			
Centré sur le problème	29,9 ± 3,8	30,2 ± 3,5	0,001
Centré sur l'émotion	22,9 ± 4,7	23 ± 5	0,93
Recherche de soutien social	21,8 ± 4	23 ± 3,8	0,005

Moyennes et écart-types sur les variables de l'étude. Comparaison entre étudiants ayant réussi et étudiants ayant échoué aux examens de 1^{re} année

Mean values and standard deviations on the variables of the study. Comparison between freshmen who succeeded and who failed

- 37 Les étudiants qui échouent sont plus âgés que ceux qui réussissent, mais cette différence n'est pas significative. Les étudiants qui échouent sont moins satisfaits de leurs revenus et de leur logement et que ceux qui réussissent, mais la différence n'est pas significative.
- 38 En ce qui concerne le facteur de névrosisme, nous n'observons pas de différence entre les deux groupes, sauf sur la facette « impulsivité » : les étudiants qui échouent sont plus impulsifs que ceux qui réussissent. Les étudiants qui échouent ont aussi des scores d'affectivité positive moindres. On n'observe pas de différence sur les scores d'affectivité négative.
- 39 Nous ne notons pas de différence entre les deux groupes quant à la satisfaction vis-à-vis du soutien social, ni quant au recours à un coping émotionnel. En revanche, les étudiants qui échouent utilisent davantage face aux problèmes de la rentrée universitaire un coping centré sur le problème et la stratégie de recherche de soutien social.

Les prédicteurs de la réussite universitaire des étudiants

- 40 Les variables apparues ci-dessus comme discriminant les deux groupes d'étudiants (échec, réussite) de façon significative (ou tendancielle) ont été sélectionnées comme variables indépendantes dans le calcul de coefficients de régression logistique (voir tableau 3). L'équation de régression ainsi calculée entre ces prédicteurs et ce critère

permet de classer correctement 62,3 % des sujets ($\chi^2 = 25,48$, ddl = 6, $p < .001$) dans leur groupe d'appartenance (échec ou réussite).

Tableau 3/Table 3

Variables	Odds ratios	Intervalles de confiance	p
Coping centré sur le problème	0,88	0,81-0,95	0,002
Affectivité positive	1,05	1,01-1,10	0,01
Impulsivité	0,95	0,92-1,00	0,09
Logement satisfaisant	1,56	0,91-2,68	0,18
Recherche de soutien social	0,97	0,90-1,04	0,49
Revenus suffisants	1,35	0,86-2,12	0,49
Note. Selon ce modèle, 62,3 % des étudiants sont classés correctement ($X^2 = 25,48$, ddl = 6, $p < .001$).			

Facteurs prédisant la réussite ou l'échec aux examens (coefficients de régression logistique multivariée, calculés entre les prédicteurs et le critère)
Factors predicting academic success or failure (multivariate logistic regressions between predictors and criteria)

- 41 En ce qui concerne les variables socio-démographiques, les étudiants qui réussissent sont un peu plus satisfaits que ceux qui échouent de leur logement et de leurs revenus, mais ces variables n'ont pas d'effet significatif sur la réussite aux examens ($p = .18$ et $p = .49$).
- 42 Deux variables de personnalité, l'affectivité positive et l'impulsivité, ont un effet sur le critère. L'affectivité positive prédit la réussite des étudiants, alors que l'impulsivité prédit l'échec.
- 43 Enfin, certaines stratégies de coping ont un effet sur la performance académique. Bien que les étudiants qui échouent utilisent davantage la recherche de soutien social que ceux qui réussissent, cette stratégie n'a pas d'effet sur la réussite universitaire des étudiants d'après l'analyse de régression logistique. Sur les deux stratégies de coping prises en compte dans l'équation de régression (coping centré sur le problème et recherche de soutien), seule l'adoption de stratégies de coping centré sur le problème prédit significativement l'échec aux examens.

Discussion

- 44 Nous essaierons ici d'interpréter les différences observées entre les étudiants qui réussissent et ceux qui échouent et de comprendre pourquoi certaines variables de notre étude ont un effet sur la réussite des étudiants de 1^{re} année aux examens.
- 45 Les étudiants qui réussissent sont un peu plus jeunes que ceux qui échouent. Certains auteurs avaient déjà observé un lien entre l'âge d'obtention du baccalauréat et la réussite

universitaire et considéraient que les étudiants ayant eu plus de difficultés dans leur scolarité antérieure avaient déjà redoublé et étaient en moyenne plus âgés. Gruel (2002) appelle ce phénomène « l'héritage de l'enseignement secondaire ». Mais la différence d'âge entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent, si elle va dans le sens attendu, n'est pas significative dans notre étude.

- 46 Les étudiants qui réussissent sont un peu plus satisfaits de leur logement et de leurs revenus que ceux qui échouent. On conçoit bien que le fait d'être logé de façon confortable favorise le travail des étudiants. Ceci serait particulièrement important pour les étudiants à l'université, ceux-ci consacrant beaucoup de temps au travail personnel. Ce résultat rappelle ceux d'études antérieures montrant que les étudiants réussissant le mieux viennent d'un milieu social favorisé (Lassarre, Giron & Paty, 2003 ; Gruel, 2002). Cependant ces deux variables n'ont pas d'effet sur la réussite académique des étudiants dans notre étude. Il est vrai qu'il s'agit dans le cas présent d'une évaluation subjective des caractéristiques socio-économiques dans la mesure où les participants estimaient la satisfaction personnelle à l'égard du niveau de leur revenu et de la qualité de leur logement.
- 47 Si les étudiants des deux groupes ne diffèrent pas quant à leurs scores totaux de névrosisme, ils diffèrent sur l'une des six facettes de ce facteur, l'impulsivité ; les étudiants qui échouent sont plus impulsifs que ceux qui réussissent. Si le névrosisme n'a pas d'effet sur la réussite universitaire ici, l'impulsivité – qui constitue une facette du névrosisme – produit un effet allant dans le sens attendu sans pour autant que ce dernier soit significatif : plus un étudiant est impulsif, moins il réussit (plus un étudiant est impulsif, moins il réussit). Ce résultat corrobore ceux de Chamorro-Premuzic et Furnham (2003a). L'impulsivité, dans le NEO PI-R, se caractérise par la recherche des plaisirs immédiats plutôt que celle de gratifications plus importantes mais plus éloignées temporellement (ex. : j'ai du mal à résister à mes envies), plutôt que de rechercher des gratifications plus importantes, mais plus éloignées (par exemple, travailler aujourd'hui pour réussir aux examens de fin d'année). Par ailleurs, l'impulsivité semble associée à une insuffisance des processus cognitifs d'inhibition, ce qui compromettrait la concentration et les apprentissages scolaires (Kavale & Forness, 1996).
- 48 Les étudiants qui échouent ont, par rapport à ceux qui réussissent, des scores d'affectivité positive inférieurs. En outre, l'affectivité positive s'avère un prédicteur significatif de la réussite. L'affectivité positive correspond à des émotions et cognitions impliquant l'énergie et l'implication (être intéressé, curieux, motivé, enthousiaste, attentif,...). On comprend que le fait de se ressentir comme concentré, attentif et énergique facilite l'investissement dans le travail universitaire. La motivation est l'un des états constituant l'affectivité positive. Or, nous avons vu plus haut que la motivation prédit la réussite universitaire (Cacioppo *et al.*, 1996 ; Gruel, 2002).
- 49 Nous n'observons pas ici de relation entre affectivité négative et performance universitaire, comme dans d'autres études (Robbins, Spence & Clark, 1991). Pour les étudiants de notre échantillon du moins, le fait d'échouer tient plus à un manque d'affects positifs (ne pas se sentir impliqué ni motivé) qu'à la présence d'états émotionnels négatifs (irritabilité, contrariété). Ce sont bien ici des états affectifs positifs qui sont associés à la réussite dans les études.
- 50 Ainsi, dans cette étude comme dans celles qui l'ont précédée, des facteurs de personnalité spécifiques (de premier ordre) s'avèrent de meilleurs prédicteurs de la réussite que les

facteurs de second ordre (Hough, 1992). Notre étude souligne en particulier, comme d'autres avant elle, l'impact dysfonctionnel de l'impulsivité sur la réussite académique.

- 51 Dans notre étude, les étudiants qui échouent recourent davantage que les autres à un coping centré sur le problème que ceux qui réussissent. Ce résultat, contre-intuitif à première vue, est en désaccord avec celui des études citées plus haut (Edwards & Trimble, 1992 ; Endler, Kantor & Parker, 1994). Mais dans celles-ci, le coping des étudiants était mesuré peu avant les examens, alors que dans la nôtre il est mesuré en période de rentrée universitaire. Nous avons très probablement évalué ici une stratégie spécifique déployée pour résoudre les problèmes et changements caractérisant la rentrée universitaire et non les stratégies élaborées face aux études, notamment en période d'examen. Le coping centré sur le problème lors de la rentrée est sans doute utilisé davantage par ceux qui ont à affronter de nombreux changements lors de cette période de transition. Cette stratégie étant par définition spécifique (liée à un contexte particulier), ceux qui l'utilisent à la rentrée ne l'utiliseront pas forcément lors des examens.
- 52 Nous supposons que certains étudiants, confrontés à des stressseurs majeurs (trouver un logement adéquat, trouver un emploi pour subvenir à leurs besoins), doivent absolument résoudre ces problèmes pour pouvoir se consacrer à leurs études. Plusieurs auteurs ont publié des données alarmantes concernant la précarité et la pauvreté chez les étudiants (Grignon, 2000). Ainsi, le fait que le coping centré sur le problème soit ici dysfonctionnel pourrait se comprendre ainsi : le temps et l'énergie de certains étudiants sont investis dans les efforts pour survivre, ce qui se fait évidemment au détriment de leurs études.
- 53 Les étudiants qui échouent utilisent davantage que ceux qui réussissent une stratégie de recherche de soutien social pendant la période de rentrée. Mais cette stratégie, si elle différencie bien les deux groupes d'étudiants, ne prédit pas significativement comme la précédente l'échec aux examens. S'il a déjà été montré chez des étudiants que le fait de rechercher la compagnie des pairs est dommageable à l'implication dans les études (Gallagher, 1996), nos résultats ne montrent pas que la recherche de soutien ait des conséquences néfastes.
- 54 Notre étude, si on la compare à d'autres études menées dans le même domaine, présente l'avantage d'être longitudinale (suivi d'une cohorte d'étudiants de première année pendant une année), de concerner des étudiants pris dans des filières différentes et enfin d'intégrer des variables rarement prises en compte conjointement (caractéristiques socio-démographiques, dispositions et transactions). Elle présente aussi quelques limites. Nous regrettons en particulier de ne pas avoir évalué les stratégies de coping (relativement stabilisées) élaborées face aux études en cours (ou en fin) d'année universitaire.

Conclusion

- 55 Cette étude visait à décrire les caractéristiques différenciant les étudiants qui réussissent et ceux qui échouent en première année d'université (caractéristiques sociodémographiques, personnalité, soutien social perçu, stratégies de coping) et parmi celles-ci, celles qui prédisent significativement les résultats de fin d'année. Nous avons observé que les étudiants qui réussissent ont des scores supérieurs d'affectivité positive. Ceux qui échouent sont plus impulsifs et utilisent davantage un coping centré sur le problème et la recherche de soutien social. Si l'on considère les effets favorables de

l'affectivité positive et les effets nocifs de l'impulsivité et du coping centré sur le problème (mesurés à la rentrée) sur les résultats des étudiants aux examens de fin d'année, un tableau assez cohérent émerge finalement. L'étudiant de première année, dans le contexte de la rentrée universitaire, doit se partager entre le travail universitaire (temps et énergie notamment) et sa vie personnelle et sociale. Pour réussir en 1^{re} année, il faut arriver à équilibrer diverses exigences : ne pas se laisser déborder par les tracasseries quotidiens auxquels il faut faire face, ne pas trop céder aux sollicitations amicales, se sentir suffisamment investi dans ses études, mais aussi avoir suffisamment de temps et d'énergie pour s'y consacrer.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, N. E. & Matthews, K. (1994). Health Psychology. Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Andrews, B. & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95 (4), 509-521.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Schleicher.
- Bolger, N. & Kellaghan, T. (1990). Method of measurement and gender differences in scholastic achievement. *Journal of Educational Measurement*, 27 (2), 165-174.
- Bolger, N. & Zuckerman, A. (1995). A Framework for Studying Personality in the Stress Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 890-902.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Paris : DUNOD.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality & Individual Differences*, 29 (6), 1057-1068.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 197-253.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2002). Neuroticism and "special treatment" in university examinations. *Social Behavior & Personality*, 30 (8), 807-811.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37 (4), 319.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17 (3), 237-250.

- Chemers, M. M., Hu, L. T. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Cohen, L. H., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1999). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social behaviour*, 24, 386-396.
- Costa, P. T. & Mc Crae, R. R. (1992). *The NEO Personality Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assesment Resources, Inc.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B. & Nuissier, J. (1996). Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la WCC (Ways of Coping Checklist). *Psychologie française*, 41 (2), 155-164.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. & Russell, D. W. (1994). Perceived Parental Social Support and Academic Achievement: An Attachment Theory Perspective. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66 (2), 369-378.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10, 405-425.
- De Raad, B. (1996). Personality traits in learning and education. *European Journal of Personality*, 10 (3), 185-200.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10 (5), 303-336.
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I. & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study. *College Student Journal*, 38 (1), 66-80.
- Demetriou, H., Goalen, P. & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33, 425-441.
- Donfrancesco, R., Mugnaini, D. & Dell'Uomo, A. (2005). Cognitive impulsivity in specific learning disabilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14 (5), 270-275.
- Edwards, J. M. & Trimble, K. (1992). Anxiety, coping and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 5, 337-350.
- Elshout, J. J., & Veenman, M. V. (1992). Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning. *Journal of Educational Research*, 85 (3), 134-143.
- Endler, N. S. Kantor, L. & Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality & Individual Differences*, 16 (5), 663-670.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion, and Avoidance Strategies. *Psychological Assessment*, 6 (1), 50-60.
- Eysenck, H. J. (1997). The learning and theory model of neurosis: A new approach. In S. Rachman (éd.), *Best of behavior research and therapy* (pp. 1-17). Oxford; Tarrytown, New York: Pergamon.
- Furnham, A. (1996). The big five versus the big four: The relationship between the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 21 (2), 303-307.
- Furnham, A. (1997). Knowing and faking one's five-factor personality score. *Journal of Personality Assessment*, 69 (1), 229-243.

- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning & Individual Differences*, 14 (1), 49-66.
- Furnham, A. & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behaviour: A study of four instruments. *Personality & Individual Differences*, 19 (2), 197-208.
- Gallagher, D. J. (1996). Personality, coping, and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles, and academic performance. *Personality & Individual Differences*, 21 (3), 421-429.
- Gershuny, B. S. & Sher, K. J. (1998). The relation between personality and anxiety: Findings from a 3-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107 (2), 252-262.
- Grignon, C. (2000). *Les étudiants en difficulté, pauvreté et précarité* (rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale).
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 2, 1-7.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41 (2), 101-112.
- Hardouin, J.-C., Hussenet, A., Septours, G. & Bottani, N. (2003). *Éléments pour un diagnostic sur l'école. Document préparatoire au débat national sur l'avenir de l'école*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Hays, R. B. & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during life transition. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 305-313.
- Hough, L. M. (1992). The "Big Five" Personality Variables Construct Confusion: Description Versus Prediction. *Human Performance*, 5 (1/2), 139.
- Hupcey, J. E. (1998). Clarifying the social support theory-research linkage. *Journal of Advanced Nursing*, 27 (6), 1231-1241.
- INSEE. (2006). Accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale. *Enquête emplois INSEE, PLF 2006* (programme 231 : Vie étudiante).
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Kohn, P. M., Lafreniere, K. & Gurevich, M. (1990). The Inventory of College Student's Recent Life Experiences: A decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13 (6), 619-630.
- Kohn, P. M., Lafreniere, K. & Gurevich M. (1991). The inventory of high-school student's recent life experiences: a decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13, 619-630.
- Lahire, B. (1994). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 32 (3), 247-256.
- Lassarre, D., Giron, C.-L. & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 669-691.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York: Springer.

- Marshall, M. B., De Fruyt, F. & Rolland, J. P. (2005). Socially desirable responding and the factorial stability of the NEO-PI-R. *Psychological Assessment*, 17 (3), 379-385.
- Mathiasen, R. E. (1984). Predicting college academic achievement: A research review. *College Student Journal*, 18 (4), 380-386.
- Matthews, G., Davies, D. R., Westerman, S. J. & Stammers, R. B. (2000). *Human performance. Cognition, stress and individual differences*. Hove: Psychology Press.
- Matthews, G. & Dorn, L. (1995). Cognitive and attentional processes in personality and intelligence. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (éd.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 367-396). New York: Plenum Press.
- Mc Crae, R. R. (1990). Traits and trait names: how well is Openness represented in natural languages? *European Journal of Personality*, 4 (2), 119-129.
- Musgrave-Marquart, D. & Bromley, S. P. (1997). Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (2), 501-512.
- Nandrino, J.-L., Réveillère, C., Sailly, F., Moreel, V. & Beaune, D. (2003). Sensibilité aux tracés quotidiens et personnalité des étudiants : importance du facteur névrosisme. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 53 (3), 239-244.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big Five Factors and Facets and the Prediction of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (3), 524-539.
- Pillow, D. R., Zautra, A. J. & Sandler, I. (1996). Major Life Events and Minor Stressors : Identifying Mediatonal Links in the Stress Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 381-394.
- Procidiano, M. E. & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Robbins, A. S., Spence, J. T. & Clark, H. (1991). Psychological Determinants of Health and Performance: The Tangled Web of Desirable and Undesirable Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (5), 755-765.
- Rolland, J. P., Parker, W. D. & Stumpf, H. (1998). A psychometric examination of the French translations of the NEO-FFI. *Journal of Personality Assessment*, 71 (2), 269-292.
- Rusinek, S. (2004). *Les émotions : du normal au pathologique*. Paris : Dunod.
- Ryland, E. B., Riordan, R. J. & Brack, G. (1994). Selected characteristics of high-risk students and their enrollment persistence. *Journal of College Student Development*, 35 (1), 54-58.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality & Social Psychology*, 44 (1), 127-139.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Potter III, E. H. & Antoni, M. H. (1985). Life events, social support, and illness. *Psychosomatic Medicine*, 47 (2), 156-163.
- Schram, M. (1996). A meta-analysis of gender differences in applied statistics achievement. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 21 (1), 55-70.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (éd.), *Anxiety: Current trends theory and research* (vol. 1). New York: Academic Press.
- Suls, J., Green, P. & Hillis, S. (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia, and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1127-1136.

- Tarver, S. G. & Hallahan, D. P. (1974). Attention deficits in children with learning disabilities: A review. *Journal of Learning Disabilities*, 7 (9), 560-569.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: where are we? What next? *Journal of Health & Social Behavior*, n° spécial, 143-160.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tyssen, R., Vaglum, P., Gronvold, N. T. & Ekeberg, O. (2001). Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study. *Medical Education*, 35 (2), 110-120.
- Vitaliano, P. P., Russo, J., Carr, J. E., Maiuro, R. D. & Becker, J. (1985). The Ways of Coping Checklist: Revision and Psychometric Properties. *Multivariate Behavioral Research*, 20 (1), 3-26.
- Voelkl Finn, K. & Frone, M. R. (2001). Academic performance and cheating: moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97 (3), 115-122.
- Vollrath, M. (1988). *Studentinnen: Stress und Stressbewältigung in Studium*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: a three-year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 14 (3), 199-215.
- Vollrath, M. & Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 29 (2), 367-378.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Watson, D. & Pennebaker, J. W. (1989). Health Complaints, Stress, and Distress: Exploring the Central Role of Negative Affectivity. *Psychological Review*, 96 (2), 234-254.
- Wells, A. & Matthews, G. (1994). Self-consciousness and cognitive failures as predictors of coping in stressful episodes. *Cognition & Emotion*, 8 (3), 279-295.
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance and group membership : Relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 68, 1198-1209.
- Wolf, T. M., von Almen, T. K., Faucett, J. M. & Randall, H. M. (1991). Psychosocial changes during the first year of medical school. *Medical Education*, 25 (3), 174-181.
- Wolfe, R. N. & Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 177-185.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2000). Intelligence and Personality. In R. Sternberg (éd.), *Handbook of Intelligence* (pp. 581-610). New-York: Cambridge University Press.

NOTES

1. Les auteurs remercient chaleureusement le service de médecine préventive de l'université de Bordeaux (et notamment sa directrice en 2002, M^{me} Jeanson) pour son accueil qui a beaucoup facilité notre travail de collecte des données.

2. La rentrée s'échelonnait de septembre à novembre 2002 selon les universités, les disciplines et les filières.
 3. Les étudiants d'IUT, BTS, classes préparatoires, écoles diverses n'ont pas été inclus dans notre échantillon en raison de différences importantes entre leurs conditions d'études et celles de la faculté.
 4. Il s'est avéré difficile d'obtenir des informations objectives sur le logement (surface, confort, loyer) et sur le revenu des étudiants. Une auto-évaluation de ces deux caractéristiques est cohérente avec notre intérêt pour les processus transactionnels. La relation entre ces deux variables est de $+ .27$ ($p = .01$).
 5. Quatre items se projetant sur plusieurs axes ou d'une saturation insuffisante ($< [.40]$) ont été éliminés. Une nouvelle ACP, suivie de rotations varimax sur 3 axes a donc été menée sur les 23 items restants.
 6. Vue la répartition plurimodale et asymétrique de ces résultats, nous n'avons pu considérer cette variable ni comme échelle d'intervalles ni comme échelle ordinale, ce qui interdisait le calcul de coefficients de régression linéaires. La réussite à plus de la moitié des UE permettant de passer en 2^e année, nous l'avons considérée comme une réussite.
-

RÉSUMÉS

En France, le taux d'échec en 1^{re} année d'université est élevé (50 % environ), ce qui est dû probablement aux difficultés jalonnant ce passage. Nous avons évalué en T1 (rentrée universitaire) diverses caractéristiques psychosociales (prédicteurs) sur un échantillon de 421 étudiants entrant en première année dans les quatre universités de Bordeaux. Les étudiants ont été classés dans deux groupes (réussite ou échec) selon leurs résultats aux examens en T2 (critère mesuré en fin d'année). Les étudiants qui réussissent en T2 avaient en T1 un score plus élevé d'affectivité positive et un score plus faible d'impulsivité que ceux qui échouent. Des régressions logistiques multivariées ont été calculées entre prédicteurs et critères. Les étudiants qui réussiront ont plus d'affectivité positive et moins d'impulsivité ; ils utilisent moins, face aux problèmes de rentrée universitaire, un coping centré sur le problème.

In France, the failure rate in first year at university is high (about 50%), which is probably due to the difficulties punctuating this transition. In T1 (beginning of the term), we assessed some psychosocial characteristics (predictors) in a sample of 421 freshmen of the four universities of Bordeaux. These students were classified in two groups (success or failure), according to their exams results in T2 (criterion measured at the end of the school year). Students who succeed in T2 had in T1 a higher score in positive affectivity and a lower score in impulsiveness than those who failed. Multivariate logistic regressions were calculated between predictors and criterion. The students who will pass their exams are less impulsive and experiment more positive affects; they use less focused-problem coping to face the beginning of the term.

INDEX

Mots-clés : Coping, Personnalité, Réussite universitaire, Soutien social

Keywords : Academic success, Personality, Social support

AUTEURS

ÉMILIE BOJJUT

Émilie Boujutest docteur en psychologie et ATER à l'université de Bordeaux 2. Thèmes de recherche : santé des étudiants, dépression, troubles des conduites alimentaires, personnalité, stress, coping. Contact : Université Victor Segalen, laboratoire de psychologie « Santé et qualité de vie » EA 4139, 3 ter, place de la Victoire, 33076 Bordeaux Cedex. Courriel : emilie.boujut@u-bordeaux2.fr

MARILOU BRUCHON-SCHWEITZER

Marilou Bruchon-Schweitzer est professeur émérite au laboratoire de psychologie « santé et qualité de vie » EA4139 de l'université Bordeaux 2. Thèmes de recherche : stress, coping, soutien social, santé et bien-être.