

# **Stress et conditions de vie et d'études des étudiants. Enquête sur une année universitaire**

*Dominique LASSARRE, Benjamin PATY \**

---

La problématique de cette recherche a été soulevée par l'UNSA-Education<sup>1</sup> en 2000 dans le but d'améliorer la réussite des étudiants au sein du service public d'enseignement supérieur.

Spontanément, les étudiants (et leurs organisations) expliquent les échecs au cours des études supérieures par deux facteurs qui sont, d'une part, les trop maigres moyens financiers qui sont alloués pour poursuivre des études dans de bonnes conditions et, d'autre part, l'absence de moyens pédagogiques à la hauteur des besoins de formation. Face à ce que les étudiants identifient comme des freins au bon déroulement de leurs études, notre recherche se propose de répondre aux objectifs suivants : identifier précisément les contraintes et les ressources financières et pédagogiques qui pèsent sur les étudiants dans les universités et les IUT, analyser leur vécu de ces conditions financières et pédagogiques, analyser les conséquences de ce vécu sur leur réussite universitaire.

## **L'année universitaire en tant qu'épisode de stress**

Nous avons utilisé le concept de stress pour décrire le vécu des étudiants. Le stress a des répercussions sur la santé et sur l'adaptation des jeunes à la vie universitaire. Dans une recherche réalisée en Ecosse, Fischer (1994) a montré que la transition à l'université se manifeste par de l'anxié-

---

\* Laboratoire de psychologie appliquée, Stress et société, université de Reims Champagne Ardenne, 57 rue Pierre Taittinger 51096 Reims Cedex, dominique.lassarre@univ-reims.fr  
1. UNSA-Education – 87 bis, avenue Georges Gosnat – 94200 Ivry sur Seine.

té, des troubles somatiques, de la dépression et des symptômes obsessionnels chez environ un tiers des étudiants qui ont quitté le foyer familial. Mais de plus il a observé que tous les étudiants, y compris ceux qui sont restés dans leur famille, comparés trois mois avant leur entrée à l'université et six semaines après, manifestent une augmentation de leur niveau de dépression, de leurs symptômes obsessionnels et de leurs préoccupations. Cette augmentation du stress est due, pour ceux qui sont restés chez leurs parents, à la difficulté à concilier les exigences de la vie de famille et de la vie universitaire et, pour ceux qui ont quitté le foyer familial, à des difficultés financières, sociales et de santé.

#### Encadré 1

### **Le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984)**

La psychologie du stress analyse les conduites d'individus dans des situations particulières qu'ils évaluent comme des enjeux. C'est parce que la personne estime qu'il y a dans la situation quelque chose à gagner ou à perdre qu'elle entre en action (Rivolier, 1989). Nous nous situons dans une perspective finaliste dans laquelle l'individu a des objectifs, source de motivation, et qu'il utilise les ressources et les contraintes de la situation pour les atteindre. Face à un épisode potentiellement stressant, c'est-à-dire porteur d'enjeux, il est amené à s'inscrire dans un processus d'évaluation de la situation, de ses ressources et de ses contraintes. S'il estime, à tort ou à raison, que ses capacités et ses compétences ne sont pas à la hauteur des exigences de la situation, il développe des stratégies de faire-face qui lui permettent de s'adapter. Si le faire-face échoue, le stress perdure (stress résiduel) entraînant des perturbations psychiques et somatiques.

Les événements de la vie universitaire peuvent être plus ou moins stressants pour l'étudiant. Mais ce ne sont pas les seuls. Son environnement social, constitué du groupe des pairs et de la famille, et ses conditions de vie sont autant de soutiens sociaux ou de stressseurs potentiels.

L'épisode de stress (Lassarre, 2002) que nous adoptons comme unité d'analyse correspond à une année universitaire. Il s'agit d'une période qui dure entre 9 et 10 mois, et à l'issue de laquelle l'étudiant peut réussir ou échouer. Elle est donc porteuse d'un enjeu particulier : le diplôme, la poursuite ou l'abandon du cursus. Au cours de ce processus, des éléments affectifs (motivations, émotions, sentiments) et des éléments cognitifs (représen-

tations, catégorisations, attentes) entrent en compte. Ainsi une même situation pourra, pour certains étudiants, être source de stress et, pour d'autres, ça ne sera pas le cas. L'évaluation cognitive et affective d'une situation stressante induit un processus transactionnel entre l'individu et son environnement qui sert de fondement à une stratégie d'action, le faire face (Fischer, 1984 ; Kaplan, 1996). La forme de ces actions, leur réussite ou leur échec en fonction des attentes de résultats ont des effets rétroactifs sur l'étudiant en termes d'adaptation et d'apprentissage en lien direct avec la réussite universitaire.

Le modèle psychologique du stress permet d'appréhender les processus d'acquisition de conduites sociales face à des situations contraignantes. Notre recherche n'a pas pour but de valider ce modèle, mais celui-ci va servir de guide pour opérationnaliser une problématique complexe. Il servira aussi de grille de lecture pour organiser les phénomènes observés. Trois éléments doivent être pris en compte dans un processus de stress : les caractéristiques objectives de la situation, la transaction entre l'individu et son environnement à travers les émotions et les représentations et le faire-face, c'est à dire les activités mises en œuvre dans la situation. Dans notre étude, nous appréhendons deux types de contraintes et de ressources des étudiants : les conditions économiques et pédagogiques.

### **Méthode : une étude qualitative de type longitudinal**

Notre recherche a consisté à interroger à quatre reprises un échantillon d'une centaine d'étudiants durant une année universitaire (groupe expérimental). Les ressources et contraintes pédagogiques et économiques qui viennent participer à la construction de la vie étudiante ont été appréhendées grâce à des entretiens semi-directifs, des questionnaires constitués de questions fermées et des tests psychologiques. Ce questionnement a été répété quatre fois au cours de l'année 2000-2001 : par entretiens, quelques semaines après la rentrée (T1), par questionnaire postaux après les premiers partiels (T2) et avant les vacances de printemps (T3) et enfin, par un dernier entretien, une semaine avant les examens de fin d'année (T4). Les résultats effectifs aux examens terminaux ont été recueillis par téléphone.

Nous avons recueilli des données et étudié de nombreuses variables.

- Des variables qui permettent de décrire objectivement la situation dans laquelle vivent les étudiants et sur lesquelles nous avons fondé notre échantillon. Il s'agit de la taille de la ville, du type d'études et de l'expérience universitaire. Nous avons aussi tenu compte du sexe des étudiants dans l'analyse de nos résultats.

- Des variables descriptives de la façon dont les étudiants perçoivent leur situation économique. Ces éléments sont susceptibles de modifications (les conditions de vie, la structure du budget). Cela passe au travers de la

connaissance qu'ils ont de leurs revenus, de leurs dépenses et de leur épargne, ainsi que des sentiments et des émotions relatifs à leur situation financière (confort).

- Des variables concernant leur perception des exigences du travail universitaire, sur les aspects de la vie universitaire qui leur plaisent ou qui leur déplaisent.

- Des variables qui permettent de mesurer le stress. Elles concernent les difficultés spécifiques que les étudiants rencontrent dans leur vie quotidienne, leur niveau d'anxiété et leur stress résiduel.

- Enfin des variables décrivant les actions qu'ils mettent en œuvre pour faire face à leurs obligations universitaires.

L'échantillon est constitué d'un panel de 52 femmes et 46 hommes.

#### Encadré 2

##### **Les outils de mesure du stress**

- L'inventaire ICSRLE de M. Kohn, K. Lafreniere & M. Gurevitch, (1997). Nous l'avons adapté en français. Il comporte 49 items décrivant des événements potentiellement stressants de la vie universitaire. Le participant doit les coter de 1, s'il n'a jamais vécu cette situation au cours du mois écoulé à 4, s'il l'a très souvent rencontrée. Nous considérerons qu'un problème a été rencontré s'il a été coté 2 ou plus.

- Les échelles du TESI (Tension Effort Stress Inventory, TESI de Svebak, 1993, adapté en français par Legrand, 2002). On demande d'abord au participant le niveau de stress qu'il ressent sur une échelle en 7 points de, 1 faible stress à 7, stress élevé. Puis on lui demande la quantité d'efforts qu'il a mis en œuvre pour faire face à ce stress à nouveau sur deux échelles en 7 points de 1, peu d'efforts à 7, efforts importants. On considérera qu'il existe un stress résiduel quand le niveau d'effort est inférieur au niveau de stress. Nous avons relevé ces données dans deux domaines : les études et la situation financière.

- Le niveau d'anxiété a été mesuré à partir de la version « état » du STAI Y1, de Spielberger, Gorsuch & Lushere, (1970), adapté en français par Paulhan, Bruchon-Schweitzer & Bourgeois (1995). Ce test comporte 20 items descriptifs du ressenti dans « un moment particulièrement important » de leur vie d'étudiant. Ils sont cotés de 1 pas du tout à 4 beaucoup. Le score moyen établi pour une population générale est de 44,59 à l'étalonnage dans les mêmes conditions.

- Le niveau de satisfaction a été établi au moyen d'échelles en 5 points concernant les conditions d'études et les conditions de vie (de 1 pas du tout satisfait à 5 très satisfait).

Quatre-vingt-dix-huit étudiants ont été interrogés (voir tableau 1) dans 19 sites différents à Paris ou en région parisienne, dans deux métropoles régionales (Reims et Chambéry) et dans trois villes moyennes où sont localisées des antennes universitaires (Nîmes, Troyes et Valence). Ils sont en DUT, en DEUG ou en licence. Nous avons interrogé des étudiants en sciences (sciences de la nature et de la vie, chimie-physique, mathématiques, mathématiques appliquées, statistiques), en lettres et sciences humaines (lettres modernes, psychologie, anglais, langues étrangères appliquées), en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), en droit, économie-gestion et administration économique et sociale (AES), enfin dans des filières secondaires (génie mécanique, génie industriel, informatique) et dans des filières tertiaires des instituts universitaires de technologie (Gestion et administration, carrières sociales, techniques de commerce).

Variable : Taille de la ville	Région parisienne				Métropole régionale				Antenne universitaire			
Variable : Filière	Courte		Longue		Courte		Longue		Courte		Longue	
Variable : Année d'études	1e	2e	1e	3e	1e	2e	1e	3e	1e	2e	1e	2e/3 <sup>1</sup>
Effectif de l'échantillon	4	4	12	12	4	5	12	12	4	4	13	12

1. Dans beaucoup d'antennes universitaires, les cursus généraux ne comprennent que le DEUG.

Ces 98 étudiants constituent ce que nous avons appelé le groupe expérimental. Afin de connaître l'influence de notre méthode longitudinale sur les réponses des sujets expérimentaux, nous avons appariés dans chacun des sites des sujets témoins en fonction des caractéristiques de sexe, d'année et de type d'études des sujets expérimentaux. Il y a donc un groupe témoin de 98 étudiants qui ont été interrogés au temps T3 et dont les réponses ont été systématiquement comparées à celles du groupe expérimental.

## Résultats

La quantité de données que nous avons recueillies est très importante. Pour plus de clarté, nous présentons les trois phases étudiées en ordre chronologique puis nous analyserons plus particulièrement les facteurs de réussite. A chaque étape, nous analyserons le rôle des variables de situation (taille de la ville, année et type d'études) et du sexe sur les diverses conduites observées.

## Encadré 3

**Les tests statistiques**

Toutes les différences que nous évoquons dans la présentation des résultats sont validées par des tests statistiques significatifs au seuil de 05.

- Test du Khi-deux pour comparer les fréquences ;
- Test du T de Student et du F de Snédécour pour les comparaisons de moyennes entre les divers groupes ;
- Analyse discriminante pour repérer les facteurs qui caractérisent les étudiants en échec et ceux qui réussissent en fin d'année.

Pour alléger le texte et en faciliter la lecture, nous n'avons pas reproduit le détail de ces tests. Nous avons présenté les résultats en pourcentages sans chiffre après la virgule.

**Le début d'année**

La situation économique des étudiants en début d'année est appréhendée à partir d'une description objective des conditions de vie (variables de situation) et du budget « vécu » par les étudiants. Sur le plan pédagogique, nous avons demandé aux étudiants de faire un état des lieux. Cet état des lieux n'est pas objectif. Il s'agit de leurs représentations des ressources et des contraintes universitaires qu'ils découvrent ou redécouvrent lors de cette nouvelle année universitaire.

52 % des étudiants de notre échantillon habitent chez leurs parents et 41 % ont un logement indépendant (en ville ou en résidence universitaire) et 6 % dans d'autres conditions, chez l'habitant ou en colocation. Les statistiques nationales font état que 2/3 des étudiants inscrits en 2000 habitaient chez leurs parents (ministère de l'Éducation nationale, 2001-a). Pour se rendre à l'université ou à l'IUT, 38 % utilisent les transports urbains, 24 % un véhicule personnel, 23 % des transports régionaux (trains et cars). Seuls 8 % vont à pied et 2 % en deux roues. En ce qui concerne les principaux loisirs, les étudiants se répartissent en quatre groupes à peu près équivalents. C'est le sport pour 22 % d'entre eux, les sorties sociales pour 22 %, les sorties culturelles pour 20 %, la musique et la lecture à la maison pour 19 %. La télévision et les jeux vidéo qui sont le loisir principal pour 7 % sont aussi le second loisir pour tous. On retrouve là les stratégies de faire face des adolescents mises à jour par Plancherel et Bolognini (1999). Les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à bavarder en famille pour se détendre.

Les conditions de vie diffèrent selon la taille de la ville. Les étudiants de la région parisienne utilisent les transports en commun (100 %) et aucun n'utilise sa propre voiture. La plupart d'entre eux (78 %) vivent chez leurs

parents. Ce sont eux qui ont les temps de transport les plus longs. Dans les métropoles régionales, ils utilisent leur voiture (40 %) et moins souvent les transports publics (37 %). La plupart ont un logement indépendant (77 %). Dans les petites villes, les étudiants vont à l'université en voiture (31 %), par les transports publics (22 %) mais aussi en deux roues ou à pied. La plupart vivent chez leurs parents (72 %).

Type d'emploi	Nombre d'étudiants (sur 98)	Revenus moyens des emplois (en francs)
- Services	21	3 582
- Animation, éducation	16	2 183
- Commerce	13	1 257
- Agriculture	10	4 822
- Artisanat	7	225
- Industrie	7	4 152
- Emploi de bureau	5	4 100

Le budget mensuel décrit en début d'année universitaire ressort davantage d'un vécu que d'une description objective. 80 % des étudiants interrogés déclarent avoir des revenus réguliers. La plupart proviennent de leurs parents (64 %) avec une moyenne de 1 218 francs par mois (1 377 francs dans l'enquête nationale. Grignon, 1998). Il y a un quart de boursiers (26 %). La moyenne des bourses est de 1 264 francs. 21 % ont un emploi régulier (généralement à temps partiel) qui leur procure environ 1 402 francs par mois. A ces revenus réguliers s'ajoutent des revenus irréguliers : 37 % reçoivent de l'argent occasionnellement de leurs parents ou de leurs grands parents et 61 % de l'échantillon ont un petit boulot. L'enquête de Grignon (1998) indique que 81 % des boursiers reçoivent de l'argent de leur famille. Ces emplois sont extrêmement variés et donnent lieu à des rémunérations contrastées (voir tableau 2). Le plus souvent ils sont effectués pendant les mois d'été ou les petites vacances. Le ministère de l'Education nationale (2001-b) dresse un tableau semblable du mode de vie des étudiants français.

Il est très difficile pour les étudiants d'évaluer leurs recettes. Il leur est encore plus difficile d'évaluer ce que leurs parents dépensent pour eux. Nous n'avons donc étudié que les chiffres portant sur les dépenses qu'ils géraient directement et nous soulignons que ces chiffres relèvent de leur subjectivité et non de données établies et vérifiables (Cicchelli, 2001). En ce qui concerne les dépenses mensuelles, nous avons relevé dans le tableau 3, le pourcentage d'étudiants de l'échantillon en capacité de les chiffrer et la moyenne des sommes indiquées pour la population concernée. La fai-

blesse de ces effectifs doit inciter à être très prudents quant aux statistiques qui font état de la « grande pauvreté » des étudiants.

<b>Tableau 3. Montant des dépenses mensuelles</b>		
	<b>% de l'échantillon capable d'évaluer leurs dépenses</b>	<b>Moyenne en francs pour les étudiants concernés</b>
- Alimentation	67	414
- Etudes	50	151
- Transports	62	289
- Téléphone	64	222
- Logement	36	1 272
- Loisirs	76	298
- Habillement	57	155
- Santé	26	109
- Cadeaux	74	150
- Assurances	16	170
- Equipement	19	162
- Services	37	92
- Impôts	20	-

C'est sur les postes loisirs et cadeaux qu'ils sont les plus nombreux à pouvoir le faire. En effet, ces deux postes, ainsi que celui concernant le téléphone, sont à leur charge (au moins en partie) même quand leurs parents financent directement leurs principaux postes budgétaires : logement, alimentation, santé. Nous avons calculé la moyenne des sommes données par les étudiants dès lors qu'ils déclaraient assumer la dépense. La dépense évidemment la plus importante concerne le logement : 1 272 francs. Le second poste budgétaire est l'alimentation (414 francs), puis les loisirs (298 francs) et les transports (289 francs). Les autres postes occasionnent des dépenses plus modestes. C'est dans le domaine des assurances et des dépenses de santé que les étudiants semblent le moins autonomes. Les dépenses concernant les études, les transports et l'habillement sont souvent partagées avec les parents. Il n'existe aucune différence entre étudiants et étudiantes en matière de revenus et on n'en constate qu'une pour les dépenses : les jeunes femmes dépensent davantage en matière de santé que les jeunes hommes ( $m$  (hommes) = 13,44 francs,  $m$  (femmes) = 51,75 francs).

Afin de souligner l'incertitude et le flou dans lequel nous nous trouvons face à ce budget, signalons que la moyenne du total des revenus indiqués par l'ensemble des étudiants est de 2 237 francs alors que la somme des dépenses moyennes indiquées par les étudiants est de 3 484 francs. On peut expliquer cette incohérence par une erreur d'appréciation ou par la dépense progressive d'un pactole accumulé pendant les travaux estivaux. Ces chiffres sont assez faibles, il est donc normal que les étudiants ne considèrent



pas leur situation financière comme confortable, sans qu'elle soit jugée véritablement difficile comme en témoigne la note moyenne de 2,5 .

Quel est l'impact de la situation sur ce vécu en début d'année ? Nos résultats reflètent une nette différenciation entre les étudiants parisiens et ceux de province. Il y a moins de boursiers et les bourses sont à un taux moins élevé en région parisienne que dans les autres villes. Les étudiants parisiens ont moins de dépenses alimentaires que les autres. Ils dépensent

#### Encadré 4

### Un redoublement réussi pour Jean-Pierre

Jean Pierre redouble sa première année de STAPS dans une antenne universitaire. Il a 20 ans. Il habite chez ses parents.

Il explique son échec de l'année précédente par le fait qu'il n'a pas véritablement choisi sa filière. Il voulait faire un BTS de tourisme et il n'a pas été admis. Déçu, peu motivé, il a souvent séché les cours et il a révisé à la dernière minute, mais il s'est fait beaucoup de copains, a pris goût à la matière et il a appris à s'organiser.

Il a travaillé pendant l'été à la cueillette des fruits. Avec les 16 200 francs qu'il a gagnés, il s'est acheté une voiture (15 000 F). Donc dès le début de l'année, il va à la fac en voiture. Il est boursier (1 430 francs par mois), mais il juge sa situation financière confortable et jamais il ne se fait de soucis. Il lui arrive même de prêter 200 francs à sa mère. Les principales dépenses qu'il assume directement sont liées à ses transports (600 francs en novembre), ses repas à l'extérieur (300 F), ses loisirs – essentiellement sport et sorties – (190 F).

En milieu d'année, quand Jean-Pierre nous décrit la journée la plus stressante, il aboutit à une journée de 29 heures sans compter les heures de sommeil ! Il a du mal avec la physiologie, c'est ce qui le stresse le plus. Les résultats des examens du premier semestre sont jugés plutôt moyens et étaient attendus. Depuis il essaie de travailler plus régulièrement. Il a disposé de 3 000 francs pour le mois d'avril (bourse, parents et petits boulots). En effet, depuis le printemps il tond les pelouses des voisins. Il juge sa situation très confortable. Sa dépense principale concerne toujours les transports (800 F) et ce mois-ci l'habillement (300 F).

Jean Pierre est content de son année, de ses copains. Il apprécie ses contacts avec l'administration et avec le bureau des étudiants. Il a trouvé sa bourse confortable et a fait des économies au cours de l'année. Pour préparer ses examens, il a beaucoup travaillé ses cours et régulièrement. Il se sent très motivé : « il faut que cela passe », d'autant qu'il sait maintenant comment se réorienter vers le tourisme à partir d'une formation en STAPS. Il projette pendant l'été de faire des tournois de tennis (son sport), de travailler dans les champs dès le mois de juin puis dans une entreprise de matériaux. Jean Pierre a été reçu dès la première session. Il est en seconde année de STAPS.

moins en transports que ceux des autres villes. Il semble que les études à Paris, pour ne pas être trop coûteuses, ne facilitent pas l'autonomie. Par contre les antennes, tout en offrant des possibilités d'études à des jeunes moins favorisés (bourses nombreuses et à des taux élevés), sont des lieux qui occasionnent des dépenses supérieures en matière de transports en raison de l'utilisation de voitures personnelles. Les métropoles régionales offrent des conditions beaucoup plus propices à l'autonomie : les étudiants qui y vivent dans un logement indépendant (souvent directement payé par leurs parents) assument leurs dépenses alimentaires.

Les étudiants de seconde et de troisième années sont plus autonomes que ceux de premières années. Ils reçoivent davantage d'argent de leurs parents. Cette différence n'apparaît pas dans les capitales régionales dans lesquelles les étudiants adoptent un mode de vie autonome dès la première année.

Dans l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (Grignon, 1998), on note que le nombre d'étudiants qui fréquentent le restaurant universitaire ou la cafétéria augmente avec le nombre d'heures de cours. Il n'est donc pas surprenant que nous trouvions que les étudiants d'IUT dépensent plus pour leur alimentation que ceux inscrits dans les cursus longs. D'ailleurs, ils reçoivent plus d'argent de leurs parents (études longues :  $m = 810$  francs ; études courtes :  $m = 1\,370$  francs). Dès lors, ils ressentent leur situation financière comme presque confortable (études courtes :  $m = 2,9$  ; études longues :  $m = 2,4$ ).

En début d'année, le vécu universitaire est appréhendé par les étudiants à partir d'un état des lieux ni objectif ni complet. Il s'agit de leurs représentations des ressources et des contraintes de la vie universitaire à travers leur discours spontané dans les entretiens. L'université comporte de nombreux attraits, principalement socio-affectifs. Ainsi, 50 % des étudiants interrogés aiment l'université pour la liberté qu'elle procure. Ils sont 26 % à l'apprécier parce qu'on peut y retrouver ses amis et 25 % à en apprécier l'ambiance conviviale. Enfin, les études apparaissent comme satisfaisantes en raison des contenus enseignés (26 %). Mais les études à l'université sont aussi vécues comme contraignantes. Ainsi, les contenus enseignés ne font pas l'unanimité : 25 % des étudiants indiquent que les matières abordées sont difficiles et/ou ne répondent pas à leurs attentes. 20 % d'entre eux indiquent trouver l'administration insatisfaisante dans son fonctionnement et 18 % estiment que leurs enseignants ne sont pas suffisamment accessibles et disponibles ; c'est surtout le cas des étudiantes. Enfin, les conditions d'études (locaux et horaires d'enseignement) sont vécues comme déficientes (19 %).

C'est l'expérience universitaire qui influe le plus sur le vécu pédagogique. Les études à l'université apparaissent comme attrayantes aux yeux

des étudiants par la grande liberté qu'elles procurent. C'est d'autant plus le cas pour les étudiants inscrits en première année (DEUG1 ou DUT1). Ils sont 67 % à indiquer apprécier le fait d'être étudiant pour cette liberté et cette autonomie, contre 34 % dans les autres années. Les contraintes administratives sont perçues de façon plus vive par les étudiants de première année (29 % contre 12 %). De même, les étudiants de première année sont plus critiques à l'égard de leurs enseignants que leurs aînés. Ils sont 25 % (contre 8 %) à estimer leurs enseignants peu accessibles et peu disponibles. Nous pouvons faire l'hypothèse que les étudiants qui bénéficient d'une certaine expérience universitaire ont su s'adapter aux disponibilités particulières de leurs enseignants et de l'administration et/ou que ces conditions n'ont pas particulièrement gêné leur réussite.

Cette galère de l'encadrement est particulièrement criante pour les étudiants inscrits en filière longue. Ils sont 22 % à l'évoquer, alors qu'aucun étudiant inscrit en filière courte n'identifie ce facteur comme négatif. De même, les étudiants des filières longues (23 %) soulignent davantage que les autres étudiants (4 %) la faible disponibilité de leurs enseignants.

Dès le début de l'année, les étudiants ont une représentation des facteurs de réussite aux examens universitaires. 35 % des étudiants estiment que la quantité de travail et la capacité à s'organiser sont des gages de réussite à l'université. Un travail régulier (31 %) et une bonne gestion de son temps (25 %) sont nécessaires. L'échec universitaire est attribué aux mêmes facteurs : une quantité de travail insuffisante (35 %) surtout pour les jeunes hommes, une dispersion dans ses activités (24 %), être débordé (21 %). L'échec et la réussite universitaire ont ceci de commun qu'ils sont attribués, du moins à court terme, à des facteurs internes à l'individu. Ils dépendent de sa force de travail et de ses propres capacités d'organisation. Il n'est pas question de travail en groupe ni de recherche du soutien professoral.

Les facteurs de réussite ou d'échec à l'université ne sont pas perçus de façon identique par tous les étudiants. Ainsi, la quantité de travail fourni apparaît comme plus déterminante de la réussite pour les étudiants de première année (46 %) que pour les étudiants ayant davantage d'expérience universitaire (24 %). Ce facteur de réussite est aussi davantage identifié par les femmes (46 %) que par les hommes (25 %). Mais c'est le type d'études qui détermine le plus les attributions causales de la réussite à l'université. Les étudiants des filières longues expliquent davantage la réussite universitaire par une bonne gestion du temps, une régularité dans le travail, leurs lectures et la présence en cours que les étudiants des filières courtes. Ainsi, la réussite universitaire en IUT ne dépend pas directement des capacités d'organisation de l'étudiant, puisque cette organisation est inhérente au fonctionnement pédagogique de la structure qui les accueille.

Dès le début de l'année, on constate des difficultés qui génèrent du stress et de l'anxiété. Neuf types de difficultés de l'inventaire ISCRLE ont été présentes durant le mois dernier dans la vie quotidienne des étudiants. La situation la plus rencontrée est « avoir eu trop de choses à faire en même temps ». Viennent ensuite « je n'ai pas assez lu », « je n'ai pas eu assez de temps pour mes loisirs », « j'ai pris d'importantes résolutions concernant mes études », « j'ai eu beaucoup de responsabilités », « j'ai été mécontent(e) de mon niveau dans une matière précise », « j'ai été très sollicité(e) par des activités extra-universitaires » (difficulté plus courante pour les étudiants que pour les étudiantes), « je n'ai pas eu assez de temps pour honorer mes engagements : travail, club de sport, etc... » et « j'ai fait des efforts importants pour progresser ». Les soucis les plus fréquents concernent autant la gestion du temps que les efforts nécessaires aux études. Face à leurs difficultés d'ordre universitaire, les étudiants interrogés tentent de mettre en œuvre des conduites d'adaptation. Ces conduites correspondent à leur représentation des facteurs de réussite : 44 % des étudiants par un travail personnel plus conséquent, 37 % par un travail plus régulier et 20 % par du travail en groupe.

En ce début d'année universitaire, les étudiants interrogés se montrent plutôt anxieux. Les résultats à l'échelle d'anxiété (STAI Y1) sont en effet relativement élevés ( $m = 50,6$ ). On notera que les femmes sont globalement plus anxieuses ( $m = 53,2$ ) que les hommes ( $m = 47,8$ ). Cette différence liée au sexe correspond aux résultats rencontrés dans la population générale.

Les résultats au TESI des étudiants interrogés montrent qu'ils ressentent un niveau de stress modéré à l'égard de leurs études ( $m = 3,8$ ). Là encore, ce stress est plus élevé chez les femmes ( $m = 4,2$ ) que chez les hommes ( $m = 3,4$ ). Les efforts fournis par l'ensemble de l'échantillon pour faire face à ce stress sont d'intensité équivalente à celui-ci. Il n'existe donc pas de stress résiduel en début d'année. La même mesure à propos de la situation financière apporte un stress plus modéré ( $m = 3,0$ ) équivalent pour les hommes et les femmes. Mais les efforts fournis pour faire face à cette situation sont à un niveau inférieur ( $m = 2,8$ ). Il en résulte un stress résiduel pour un quart des étudiants.

### ***Avant les vacances de printemps***

En milieu d'année, les différences selon la situation (ville, année, type d'études) sont moins nombreuses qu'au début. Le mode de vie de la population étudiante s'est homogénéisé. Le vécu pédagogique a évolué. Compte tenu de leur expérience, les étudiants ont développé une représentation plus précise de leurs conditions d'études. Ils ont mis en place des conduites

d'adaptation aux exigences de la vie universitaire qu'ils ont perçues en début d'année.

Comment organisent-ils leur temps ? Nous n'appréhendons pas l'emploi du temps réel des étudiants, mais plutôt la manière dont ces derniers perçoivent le temps consacré à diverses activités énumérées dans le questionnaire à propos d'une journée universitaire considérée comme stressante

#### Encadré 5

##### **Marlène à l'IUT**

Marlène a 20 ans. Elle habite chez ses parents en Seine Saint Denis. Pour venir à l'IUT, elle prend le bus, puis le train, puis le métro. Elle a trois heures de transports. Son père est retraité et sa mère est infirmière. Elle est en statistique et informatique décisionnelle (STID) deuxième année. Elle pratique la danse pour ses loisirs. Elle dispose de 400 à 500 francs par mois que lui donnent régulièrement ses parents en liquide bien qu'elle dispose d'un compte en banque (chèques et carte). Pendant les vacances, elle est animatrice de colo, ce qui lui rapporte environ 12 000 francs. A Noël et pour son anniversaire elle reçoit environ 1 000 francs. Elle n'est pas stressée. Elle trouve sa situation confortable et se fait rarement du souci pour ses finances. En fait ses parents assument toutes ses dépenses sauf ses repas de midi (200 francs par mois) et les cadeaux qu'elle fait aux copains (50 francs).

Elle a fait un an de fac avant d'entrer à l'IUT. Elle en est satisfaite : on y est bien moins nombreux, plus « cadrés », la démarche est plus stricte. Elle compare la vie étudiante à la vie professionnelle : on a moins d'obligations, on est moins responsable, mais quand on rentre chez soi on a encore du travail à faire. Quand on est étudiant, on n'a pas ses week-end à soi. Elle a trouvé la première année un peu difficile, mais en travaillant (beaucoup d'exercices), elle a eu des notes « potables ». Elle a le sentiment de ne pas faire d'efforts, de s'adapter naturellement à la situation. Elle n'est stressée que les jours d'examens. Ces jours là ses trois heures de transport pèsent plus lourd. Elle s'inquiète un peu de ce qu'elle va faire en stage, comment appliquer ce qu'elle a appris. Elle aimerait poursuivre ses études en licence professionnelle.

En milieu d'année, Marlène connaît une période plus difficile. Elle est insatisfaite des résultats de ses examens partiels qu'elle juge mauvais. A ce moment là, elle se sent moins motivée par la poursuite d'études. Le dernier mois elle n'a disposé que de 200 francs et elle trouve cela difficile mais elle ne se fait pas de soucis. Elle les a dépensés pour ses loisirs, ses parents assurant tout le reste.

Marlène a beaucoup apprécié son stage (en mai), elle en a oublié ses mauvais résultats du début de l'année. Elle est moyennement motivée pour les examens terminaux. Elle projette de travailler deux mois pendant les vacances, puis de rechercher un emploi de chargée d'études. Marlène a obtenu son DUT en juin.

(voir tableau 4). Une journée considérée comme stressante est une longue journée d'en moyenne plus de 15 heures structurée autour de quatre temps :

- le temps consacré activement aux études. Il se découpe en deux activités principales, 6h30 en moyenne d'heures de cours et de travaux dirigés/pratiques et près de 3 heures de temps de travail personnel dans la journée et dans la soirée.

- le temps consacré à des activités annexes (transports, déjeuner, inter-cours) : il représente près de 3 heures en moyenne.

- le temps de détente : près de 2h30 par jour.

- le temps consacré à un job : il ne représente que 15 minutes en moyenne sur l'ensemble de la population interrogée.

<b>Tableau 4. Emploi du temps du jour le plus stressant de la semaine à l'université</b>	
	<b>Temps moyen estimé en minutes</b>
■ Temps des cours magistraux	173
■ Temps des TD ou des TP	220
■ Temps de transport	58
■ Temps entre les cours	50
■ Temps pour les repas	68
■ Temps avec les copains	68
■ Temps pour un job	14
■ Temps de travail personnel pour les études dans la journée	91
■ Temps de travail personnel pour les études le soir	80

Les étudiants des filières longues se distinguent des étudiants des filières courtes dans la mesure où, pour eux, une journée stressante comporte plus d'heures de cours magistraux (196 contre 87 minutes). Les temps entre les cours sont beaucoup plus longs (61 contre 6 minutes). En revanche, ils indiquent consacrer moins de temps à leurs études le soir (65 contre 136 minutes).

Les étudiants rencontrent des difficultés (ISCRLE) en plus grand nombre qu'en début d'année. Aux items énumérés en début d'année, se sont ajoutés : « j'ai trouvé les cours inintéressants », « je n'ai pas été satisfait de l'université » et « je n'ai pas pris de plaisir dans mon travail universitaire ». On mesure donc l'insatisfaction croissante des étudiants à l'égard de l'université depuis la rentrée.

Les étudiants ne sont pas véritablement satisfaits de leurs résultats aux examens ( $m = 2,2$ ). Leurs conduites d'apprentissage s'intensifient, mais elles restent identiques à ce qu'elles étaient auparavant. La reprise des cours, quotidienne ou hebdomadaire, est la conduite d'apprentissage la plus fréquente ( $m = 2,8$ ). Elle s'accompagne parfois d'un travail de groupe ( $m = 2,6$ ). La réalisation de fiches de lecture ( $m = 1,8$ ) ou la comparaison des prises de notes de cours ( $m = 1,6$ ) sont plutôt rares. Il en va de même pour la consultation d'un enseignant.

Avant les vacances de printemps, les performances universitaires sont décevantes et le ressentiment à l'égard de l'université se montre plus aigu. Il n'est donc pas surprenant que les étudiants soient un peu plus anxieux qu'en début d'année. Leur résultat moyen au STAI est désormais de 51,7 avec toujours un degré supérieur chez les femmes ( $m = 54,4$  contre 44,2 chez les étudiants). Les résultats au TESI montrent qu'ils ressentent un ni-

#### Encadré 6

##### **La difficile adaptation de Fatima**

Fatima a 20 ans. Son père est ouvrier, sa mère est au foyer. Elle habite en résidence universitaire dans une métropole régionale. Elle dispose de 2 400 francs par mois (2 198 francs de bourse et 300 francs par son boulot de réceptionniste le week-end dans une station de ski). Elle trouve sa situation financière difficile et se fait souvent du souci : « j'ai subi des contraintes financières ». Elle connaît bien son budget : alimentation 400 F, transports 400 F, téléphone 200 F, logement 752 F, loisirs 150 F, habillement 200 F, santé 100 F et cadeaux 200 F.

Dès le début de l'année, elle montre des signes d'inquiétude concernant sa vie universitaire, mais elle est très motivée. Elle veut maîtriser les langues les plus parlées dans le monde (anglais et espagnol). Elle travaille à la bibliothèque, se détend en allant au cinéma en ville. Elle pense s'adapter à la vie étudiante.

Avant les vacances de printemps, son budget est identique ; elle a même prêté 500 francs et économisé autant en achetant moins de vêtements et en téléphonant moins que d'habitude. Mais elle continue à se faire du souci. Elle se sent stressée par sa situation financière et par ses études. Au test ICSRLE, elle donne la note 3, « souvent » à treize items. Elle constate que ses résultats aux examens sont moyens. Elle travaille davantage, souvent en groupe. Elle est moins motivée.

En fin d'année, elle constate qu'elle n'a pas eu de grosses difficultés financières en raison du taux élevé de sa bourse. Le petit boulot, c'était « pour se faire plaisir » : loisirs et vêtements. Mais elle a connu une rupture affective, elle est insatisfaite de son réseau amical et surtout, elle est très insatisfaite de son travail. Elle est déçue par sa filière, elle veut changer d'orientation sans savoir encore laquelle prendre. Totalement démotivée, elle n'a pas préparé du tout les examens et elle a échoué et s'est réorientée en IUT.

veau de stress plus grand qu'en début d'année à l'égard de leurs études ( $m = 4,4$ ). Les efforts fournis pour faire face ne sont pas ressentis comme à la hauteur de ce stress ( $m = 4,1$ ). Il existe alors un stress résiduel pour 42 % des étudiants interrogés. En ce qui concerne la situation financière, les résultats sont inchangés par rapport à ceux du début de l'année.

C'est à cette période de l'année que nous avons comparé le groupe expérimental au groupe témoin. Il apparaît que les étudiants du groupe expérimental ont appris à discriminer leurs diverses sources de revenus. Ils sont beaucoup plus précis et plus cohérents dans leurs réponses. Sur le plan pédagogique, les étudiants du groupe témoin sont moins motivés par la poursuite de leurs études que les étudiants du groupe expérimental en ce milieu d'année. On peut penser que notre panel a été surtout constitué d'étudiants motivés cherchant une meilleure insertion à l'université au travers de notre enquête. En fait, il y a peu de différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental. Notre méthodologie n'a donc pas été trop intervenante.

#### **Faire face aux examens terminaux**

En fin d'année, la pression exercée par l'échéance des examens terminaux se fait plus grande. Nous en avons évalué l'impact par de nouveaux entretiens sur le vécu des étudiants, leur mode de préparation aux examens et leurs conduites d'adaptation.

Nous avons confronté le niveau de satisfaction en fin d'année au budget évoqué en début d'année. En fin d'année, la satisfaction concerne tous les aspects de la vie matérielle (voir tableau 5). Aucun item n'a un score inférieur à 3. Mais on note des différences. D'une part, les étudiants qui dépensent le plus pour leur santé sont aussi les moins satisfaits de leur logement et de leur réseau amical. Ce résultat semble correspondre à un mal-être étudiant souvent dénoncé par les travailleurs sociaux. Par ailleurs, la satisfaction à l'égard du niveau de vie diminue quand les dépenses alimentaires et de logement augmentent. Ces deux postes sont de bons indicateurs de l'autonomie des étudiants, qui vivant éloignés de leur famille, ont en fait un niveau de vie inférieur à celui qu'ils auraient gardé s'ils étaient restés chez leurs parents.

Les étudiants dressent un bilan plutôt positif de leur année d'études. Ils identifient trois facteurs de satisfaction : les contenus enseignés (39 %), la vie universitaire entre pairs : les copains (27 %) et l'ambiance (23 %) et la liberté procurée par la vie estudiantine (27 %).

On constate quelques différences en fonction des variables de situation. Les étudiants parisiens sont proportionnellement les plus nombreux à apprécier la liberté offerte par la vie universitaire, mais ce sont aussi les plus nombreux à percevoir cette liberté comme insatisfaisante.



<b>Tableau 5. Niveau de satisfaction en fin d'année</b>	
<b>Satisfaction à l'égard de :</b>	<b>Note moyenne.</b> <b>De 1 « pas du tout satisfaisant » à 5 « très satisfaisant »</b>
Logement	4,4
Réseau amical	4,1
Niveau de vie	3,9
Transports	3,5
Ressources financières	3,4
Temps de transports	3,3

Les étudiants de première année ont particulièrement apprécié la liberté offerte par la vie universitaire (39 % contre 15 %). L'université laisse du temps pour s'épanouir (24 % contre 5 %). Les étudiants de deuxième année et de licence sont plus nombreux à apprécier la disponibilité de leurs enseignants (21 % contre 3 %) et le faible effectif de leur promotion (15 % contre 0 %). Dès lors, ils n'apprécient pas les étudiants perturbateurs. Les éléments qui apparaissent comme déplaisants aux étudiants en fin d'année sont de deux types : les partiels et les examens (29 %) et les contenus d'enseignement (26 %). En cette fin d'année, le bilan effectué par les étudiants s'avère donc positif. Les relations entre étudiants sont valorisées mais les contenus enseignés ne sont pas appréciés par tout le monde. Les exigences relatives à la préparation des examens constituent désormais le principal objet d'insatisfaction.

La préparation aux examens prolonge les pratiques d'apprentissage mises en œuvre en cours d'année. La présence au cours est effective et très fréquente pour beaucoup d'étudiants. A cette assiduité s'ajoute un certain travail personnel. La conduite d'apprentissage la moins fréquente est la lecture. Les jeunes femmes se distinguent à nouveau des jeunes hommes par un plus grand travail personnel ( $m = 3,2$  contre 2,7) et par un travail plus organisé ( $m = 3,0$  contre 2,3). Les étudiants de 1<sup>er</sup> année ont, quant à eux, fait preuve de davantage d'absentéisme que leurs aînés. Pour se préparer à leurs examens terminaux, les étudiants relisent leurs cours. Ils effectuent aussi des exercices, mais de façon moindre. Faire appel à autrui, que ce soit grâce au travail en groupe ou en consultant un enseignant est tout à fait exceptionnel. Plus généralement, les conduites d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants tout au long de l'année répondent bien aux conditions qu'ils avaient identifiées en début d'année comme nécessaires à la réussite universitaire. Dès lors, une grande majorité de étudiants s'estime bien adaptée à la vie universitaire (88 %). Face à l'échéance des examens et grâce à des conduites d'adaptation qu'ils estiment satisfaisantes, les étudiants voient leur motivation se renforcer. Ils sont 67 % à se dire assez ou très motivés par leur réussite aux examens terminaux.

Le stress demeure. Les résultats aux items de l'ISCRLE tendent à montrer que certaines difficultés subsistent. Les difficultés rencontrées par les étudiants ne sont plus strictement les mêmes qu'en cours d'année. Les items « Je n'ai pas été satisfait de l'université » et « j'ai été très sollicité par des activités extra-universitaires » ont laissé la place à « j'ai eu de moins bonnes notes que prévu », « je me suis bagarré pour maintenir mon niveau » (item plus fréquent chez les étudiantes,  $m = 2,3$  que chez les étudiants  $m = 1,8$ ), « j'ai pris d'importantes décisions concernant mon orientation » et « je n'ai pas pris de plaisir dans mon travail universitaire ». On peut noter que les étudiants interrogés ont de moins en moins de temps pour se consacrer à leurs loisirs et qu'ils sont amenés à prendre des décisions importantes concernant leur orientation. On retiendra de ces résultats que contrairement à ce qui avait été observé en T3, ce sont les performances universitaires qui posent désormais problème aux étudiants, plutôt que le caractère inattrayant de leurs études.

Malgré les conduites mises en œuvre par les étudiants, nous mesurons toujours une certaine forme de stress. Bien que l'anxiété des étudiants ait retrouvé un niveau sensiblement équivalent à celui mesuré en début d'année, le résultat moyen au STAI est de 50,0, ce qui constitue un niveau d'anxiété plutôt élevé. Les femmes se montrent toujours plus anxieuses que les hommes. Les résultats au TESI pour les aspects pédagogiques montrent que les étudiants ressentent un niveau de stress plus grand qu'en cours d'année à l'égard de leurs études ( $m = 4,6$ ). Les efforts pour faire face augmentent aussi ( $m = 4,4$ ) mais insuffisamment ; il existe un stress résiduel pour 47 % des étudiants. Les résultats obtenus au TESI en ce qui concerne la perception du stress lié aux conditions financières montrent, comme depuis le début de l'année, que 27 % des étudiants ont un stress résiduel dans ce domaine. Bien que les étudiants soient généralement satisfaits de leurs conditions de vie, le stress demeure, voire s'accroît légèrement.

### **Les facteurs de réussite**

Nous avons perdu 21 % d'étudiants de l'échantillon initial qui ne nous ont pas communiqué de résultats. Ceux-ci se trouvent proportionnellement davantage dans les études courtes (40 %) que dans les études longues (15 %). Chez ceux qui nous ont communiqué leurs résultats, nous trouvons 65 % d'étudiants reçus et 35 % qui ont échoué en juin. On peut attribuer ce résultat supérieur à la moyenne nationale à une auto-sélection des étudiants qui ont accepté de faire partie de notre panel. On ne constate aucune différence selon la taille de la ville ; ni selon l'année d'étude. Par contre, le type d'étude discrimine significativement la réussite en juin, ce qui contribue à augmenter notre taux global de réussite. Nous n'avons que 8 % d'étudiants en échec en filière courte pour 41 % en filière longue. Le taux moyen de

réussite nationale au DEUG en 1999 était de 45,5 % en deux années, de 68,8 % en trois ans (ministère de l'Education nationale, 2001-a). En ce qui concerne le DUT, elle était de 64,3 % en deux ans et de 87,4 % en trois ans (ministère de l'Education nationale, 2001-c). Certes notre échantillon comporte des entrants et des redoublants, ainsi que des étudiants de licence, mais notre taux de réussite semble supérieur à la moyenne nationale. On peut attribuer ce résultat à une auto-sélection des étudiants qui, plus motivés, ont répondu toute l'année à nos questions, y compris à notre appel téléphonique final.

Notre objectif était de mesurer l'effet des conditions économiques sur la réussite universitaire et, éventuellement, de pouvoir faire un pronostic dès le début d'année. La profession du père et la profession de la mère sont des variables qui semblent avoir un impact significatif sur la réussite dans les enquêtes nationales (ministère de l'Education nationale, 2001-a). Il y a effectivement dans notre échantillon davantage d'échec chez les enfants d'ouvriers et de personnels de service, que chez les enfants de cadres ou d'employés. Mais ce résultat n'est pas statistiquement significatif et, de plus, il n'est pas non plus lié à un rôle des revenus en provenance des parents dans la réussite. Nous avons effectué une analyse discriminante des variables budgétaires en début d'année en fonction de la réussite ou de l'échec. Les variables introduites dans cette analyse étaient : l'origine des revenus, les postes de dépenses et le degré de confort financier. Cette analyse discriminante en fonction de la réussite ou de l'échec aboutit à 63,3 % de participants bien classés. Du côté de la réussite, nous trouvons un total de revenus plus élevé, en particulier les revenus d'un emploi régulier, mais pas le revenu en provenance des parents, des dépenses plus élevées concernant les études, l'habillement, la santé et le téléphone. Du côté des étudiants en échec, on trouve un budget perçu comme plutôt difficile, des dépenses de transport, d'alimentation et de logement plus importantes. Les étudiants qui réussissent se caractérisent par des revenus plus élevés, mais grâce aux revenus d'un emploi régulier, et par des dépenses plus importantes en particulier pour leurs études. Ceux qui sont en échec déclarent un moindre confort financier et des dépenses vitales plus importantes (logement, alimentation, transport) vraisemblablement dues à un logement plus éloigné et à l'absence de transports publics. Un emploi régulier ne semble pas être un obstacle à la réussite, au contraire il semble apporter un confort financier investi dans les études plutôt favorable.

Dès le début de l'année, certaines variables assurent une fonction prédictive de la réussite. Ces variables relèvent principalement de la manière dont les étudiants ressentent le monde universitaire. Les étudiants qui échoueront en juin ont tendance à identifier dans leurs réponses spontanées davantage de sources d'insatisfaction dans le fonctionnement universitaire

que les étudiants qui réussissent (voir tableau 6). Ils soulignent l'incompétence de leurs enseignants (16 % contre 2 %). Ils déclarent souffrir de leurs conditions de transport pour se rendre à l'université (14 % contre 0 %).

En T3, les étudiants qui échoueront en juin sont stressés par leurs pairs. En travaux dirigés et en travaux pratiques, le nombre d'étudiants présents ainsi que leurs comportements sont davantage identifiés comme facteur de stress par les étudiants qui échoueront que par ceux qui réussiront. Le ressentiment à l'égard des condisciples s'accompagne d'un sentiment de surmenage. En effet, les étudiants qui échoueront en juin disent bénéficier de beaucoup moins de temps de détente que les étudiants qui réussiront (100 contre 53 minutes en moyenne par jour). Les étudiants qui réussiront en juin sont à la fois plus satisfaits de leurs résultats aux examens et partiels du premier semestre et plus motivés par la poursuite de leurs études que les étudiants qui échoueront. L'évaluation que les étudiants effectuent de leurs résultats en cours d'année semble donc assez réaliste et revêt un caractère prédictif de la réussite en fin d'année.

En début d'année, 66 % des étudiants ont indiqué avoir un projet professionnel. Or, les étudiants qui réussiront en juin sont plus nombreux à avoir un projet professionnel que ceux qui échoueront (78 % contre 44 %). Il est vrai qu'on les trouve aussi davantage en IUT. La motivation professionnelle est donc un facteur de réussite. Au milieu de l'année, les étudiants qui réussiront en juin sont plus motivés par la poursuite de leurs études. En fin d'année, c'est la motivation aux examens terminaux qui favorise la réussite universitaire. On peut penser que cette motivation influence les pratiques d'apprentissage.

Avant les examens terminaux, les conduites de faire face s'avèrent déterminantes de la réussite finale. En effet, les étudiants qui réussiront en juin font davantage de fiches de lecture que les étudiants qui échoueront. Mais l'impact des conduites de faire face n'est pas circonscrit à la seule préparation des examens. C'est leur mise en œuvre tout au long de l'année qui favorise véritablement la réussite aux examens. Durant l'année, la présence en cours et la régularité dans le travail sont des facteurs de réussite.

Nous avons remarqué qu'un niveau moyen d'anxiété et un stress résiduel concernant les finances ne sont pas incompatibles avec la réussite. En effet, les étudiants qui réussiront en juin, par les efforts qu'ils mettent en œuvre pour faire face aux examens, connaissent une tension peu élevée, tandis que le stress résiduel concernant les études est un bon indicateur de l'échec. Svebak (1997) a trouvé en Norvège des résultats similaires.

<b>Tableau 10. Variables prédictives de la réussite ou de l'échec</b>			
<b>Temps de l'enquête</b>	<b>Variable prédictive de la réussite ou de l'échec</b>	<b>Etudiants en réussite</b>	<b>Etudiants en échec</b>
T1	Contraintes : incompétence des enseignants	2 %	16 %
T1	Contraintes : difficultés de transports	0 %	14 %
T1	Ressources : bon encadrement administratif	12 %	0 %
T1	Motivation professionnelle	78 %	44 %
T3	Stress du au nombre d'étudiants en TD /TP	1,4	2,4
T3	Journée stressante : temps de loisirs (en mn)	100	53
T3	Résultats satisfaisants aux examens partiels	3,5	2,4
T3	Motivation pour la poursuite d'études	3,9	2,7
T4	Motivation pour la réussite aux examens	4,0	3,0
T4	Faire face : a fait des fiches de lecture	2,5	1,7
T4	Faire face : présence régulière aux cours	3,7	3,3

### **Conclusions et implications**

Notre recherche confirme ce qu'Erlich (1998) a décrit : « On n'est pas étudiant, on le devient ». Nous avons affaire à un double processus de socialisation et d'émancipation. Les étudiants gagnent peu à peu en autonomie vis à vis de leur entourage familial et amical et adoptent un nouveau mode de vie et un nouveau réseau relationnel. Il se familiarisent avec le milieu universitaire parfois perçu comme hostile au début. Ce passage n'est pas aisé et beaucoup d'entre eux connaissent des moments difficiles à vivre quelle que soit leur situation financière. Cette constatation vaut autant pour les jeunes femmes que pour les jeunes hommes qui, au regard de la masse des comportements étudiés, montrent très peu de différences.

Dès le début de l'année on peut noter l'impact de la taille de la ville sur les conditions de vie et sur leur évolution au cours de l'année. Dans les métropoles régionales, les jeunes accèdent brutalement à l'autonomie sans préparation et leur adaptation matérielle et affective est difficile. Ceux qui surmontent ces difficultés initiales s'installent ensuite dans une vie étudiante assez épanouie. Le coût du logement à Paris et le milieu socio-économique très modeste dans les petites villes, conduisent la plupart des étudiants à s'attarder, souvent avec plaisir au sein du cocon familial. Leurs performances académiques peuvent s'en ressentir, car il est parfois difficile de concilier vie de famille et vie universitaire quand les parents n'ont pas eux-mêmes connu ses contraintes. Il apparaît donc que le principal obstacle à l'autonomie des jeunes étudiants est le coût du logement.

L'autonomisation passe aussi par un budget à gérer, qu'il s'agisse d'une allocation de l'Etat (bourse) ou d'une allocation des parents. Mais cette allocation ne devrait pas être influencée par les petits boulots qui jouent un rôle structurant dans l'autonomie et la réussite universitaire. Sur ce point nos résultats vont à l'encontre de l'idée généralement répandue que le travail salarié nuit au bon déroulement des études. Nous avons vu que ces sommes parfois très modestes contribuent à renforcer l'estime de soi et sont le plus souvent investies dans les études. Il serait regrettable que des étudiants renoncent à ces emplois par crainte de perdre leur allocation.

La réussite croît avec les revenus des étudiants sans que l'on puisse établir un lien direct avec les sommes données par les parents. Il y a des étudiants qui, tout au long de l'année, manifestent un stress résiduel par rapport à leur situation financière. Ce facteur objectif ne semble pas avoir d'impact sur la réussite ou sur l'échec. Par contre les déclarations subjectives de difficultés financières et des dépenses vitales plus élevées peuvent constituer dès le début de l'année un pronostic d'échec.

Dans la quête de l'autonomie, ce qui est à la fois le plus apprécié et le plus redouté dans les études universitaires, c'est la liberté. Le choix de l'IUT est souvent présenté comme une réponse à cette peur de la liberté. Face à cette liberté, il faut s'organiser et l'item « j'ai eu trop de choses à faire en même temps » est récurrent tout au long de l'année, quelle que soit la situation de l'étudiant. Cela semble même, avec un niveau d'anxiété assez élevé dès le début d'année constituer une caractéristique du vécu étudiant qui n'est pas incompatible avec la réussite. Par contre, le stress résiduel relatif aux études est un bon indicateur de l'échec universitaire. Mais ce stress répond à des facteurs qui évoluent tout au long de l'année. En début d'année, les difficultés les plus fréquentes concernent l'organisation. En cours d'année, ces difficultés sont liées à un ressentiment à l'égard de l'université. En fin d'année, ce sont les exigences universitaires relatives aux performances aux examens qui suscitent le plus de soucis.

Le sentiment d'être débordé provient aussi de lacunes de l'organisation universitaire, par exemple, des emplois du temps irréguliers, fragmentés et coûteux en fatigue : telle la longue journée avec des trous à laquelle vient s'ajouter, pour certains, un long temps de transport. Face à ce ressenti, il y a deux façons de réagir, qui semblent conduire soit à la réussite soit à l'échec. Ceux qui échouent critiquent l'institution dès le début de l'année : l'encadrement, l'administration, les compétences des enseignants, les effectifs trop nombreux et les temps de transport. Face à ces sources de stress, ceux qui réussissent font face en privilégiant la régularité du travail individuel et montrent une motivation beaucoup plus forte. D'une manière générale, il apparaît que la motivation pour les études tout comme la motivation professionnelle sont de bons indicateurs de la réussite universitaire. Elles pilotent

les efforts d'adaptation aux exigences inhérentes à des modalités de travail auxquelles les étudiants ne sont pas préparés. Il semble que les étudiants fondent leur réussite uniquement sur eux-mêmes : ils ne travaillent pas en groupe bien que les copains et l'ambiance soient une condition de leur satisfaction. Ils ne vont jamais consulter un enseignant de cours magistral ou de TD/TP. En l'absence de ce travail personnel, le stress résiduel (décalage entre le tension et l'effort) qui n'existe pas en début d'année, augmente peu à peu pour constituer, avant les examens, un bon élément de pronostic de l'échec. Les IUT qui sélectionnent leurs étudiants sur la base de la motivation professionnelle et qui ont des moyens d'encadrement et d'organisation supérieurs aux universités constituent de bien meilleurs cadres à la réussite. Leur localisation et le fort investissement financier des parents de leurs étudiants contribuent également à celle-ci.

Notre étude est qualitative et elle ne saurait se substituer aux grandes enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante (Grignon, 1998). La méthodologie longitudinale en donnant une représentation supérieure à la normale aux étudiants d'IUT et aux étudiants des antennes universitaires a constitué un échantillon plus autonome et peut-être plus motivé que la population étudiante générale. Cela se traduit par de meilleurs résultats aux examens. Mais cette population volontaire pour notre étude ne semble pas différente dans ses réactions du reste de la population des mêmes sites comme en témoigne la comparaison avec le groupe témoin et avec les statistiques nationales (ministère de l'Education Nationale, 2001-b). Notre méthodologie a-t-elle aidé les étudiants ? Assurément elle a fourni des indications sur ce qu'il faudrait connaître des étudiants dès le début de l'année pour pouvoir réellement les aider à réussir.

### Références bibliographiques :

- Cicchelli V. (2001), *La construction de l'autonomie : parents et jeunes adultes face aux études*. Paris : PUF.
- Erllich V. (1998), *Les nouveaux étudiants*. Paris : PUF.
- Fischer S. (1994), *Stress in Academic Life*. Buck : Open University Press.
- Grignon C. (1998), La vie matérielle des étudiants : logement, alimentation, santé. *Cahiers de l'observatoire de la vie étudiante*, 4. Paris : La Documentation française.
- Kaplan H.B. (1996), *Psychosocial Stress. Perspectives on Structure, Theory, Life-Course and Methods*. London : Academic Press.
- Kohn M., Lafreniere K., Gurevitch M. (1990), « The Inventory of College Students' Recent Life Experiences : a Decontaminated Hassles Scale for a Special Population », *Journal of Behavioral Medicine*, 13, (6), 619-630.
- Lassarre D. (2002), « L'épisode de stress, un modèle pour créer des passerelles », in Lassarre, D. (Ed.) *Stress et société*. Presses universitaires de Reims, pp. 7-14.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer Publishing Company.
- Legrand F. (2002), « Traduction et validation de l'échelle d'émotions du Tension-Effort Stress Inventory (TESI) », *L'Encéphale*, XXVIII, 123-128.
- Ministère de l'Education nationale (2001, a), *La réussite en premier cycle universitaire : DEUG et DUT, sessions 1998 et 1999*, Note d'information 01.11.
- Ministère de l'Education Nationale (2001, b), *Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français en 2000-2001*, Note d'Information n°01.30.
- Ministère de l'Education Nationale (2001, c), *La réussite au DEUG par université session 1999*, Note d'Information n°01.47.
- Paulhan I., Bruchon-Schweitzer M., Bourgeois M. (1995), « Les méthodes d'évaluation de l'anxiété », *Confrontations psychiatriques*, 36, 261-272.
- Plancherel B., Bolognini M. (1999), « A propos de la gestion du stress chez les adolescents : une brève revue de la question », *Pratiques psychologiques*, 4, 63-75.
- Rivolier J. (1989), *L'homme stressé*. Paris, PUF.
- Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E. (1970), *Manual for the State Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Svebak S. (1993), « The Development of the Tension and Effort Stress Inventory (TESI) », in J.H.Kerr, S.Murgatroyd & M.J.Apter (Eds.), *Advances in Reversal Theory* (pp.189-204). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.



Svebak S. (1997), « Tension and Effort Stress as Predictors of Academic Performance », in S. Svebak & M.J. Apter (Eds.), *Stress and Health : A Reversal Theory Perspective* (pp. 45-56). Washington D.C. : Taylor & Francis.