



HAL
open science

Un modèle systémique et dynamique de la réussite étudiante

Alice Constans, Raphaël Mizzi, Marie-Laure Barbier

► **To cite this version:**

Alice Constans, Raphaël Mizzi, Marie-Laure Barbier. Un modèle systémique et dynamique de la réussite étudiante. *Actualité de la psychologie différentielle*, 2024. hal-04598320

HAL Id: hal-04598320

<https://hal.science/hal-04598320>

Submitted on 3 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Presses
Universitaires
de Provence

IMPORTANT

Dès la publication de l'ouvrage collectif
auquel vous avez contribué,
les PUP vous autorisent à publier
le tiré à part « éditeur »
qu'elles vous transmettent
uniquement sur une plateforme
de science ouverte publique (HAL)

Sur une plateforme privée
(Academia, ResearchGate etc.),
merci de ne faire figurer que le lien vers HAL

Les PUP vous conseillent
de choisir la licence CC-BY-SA
pour la protection de votre travail,
en conformité avec les recommandations
d'OpenEdition Books

Nous vous remercions

Actualité de la psychologie différentielle



sous la direction de
Basilie Chevrier, Bruno Dauvier, Isabelle Fort

PSY **JP
PUP
PU**

PSΨ

Actualité de la psychologie différentielle

sous la direction de

Basilie Chevrier, Bruno Dauvier, Isabelle Fort, Édith Galy,
Jean-Baptiste Pavani, Nathalie Prudhomme, Pierre-Yves Gilles

2024

PRESSES UNIVERSITAIRES DE PROVENCE

© PRESSES UNIVERSITAIRES DE PROVENCE

Aix Marseille Université

29, avenue Robert-Schuman – F – 13621 Aix-en-Provence CEDEX 1

Tél. 33 (0)4 13 55 31 91

pup@univ-amu.fr – Catalogue complet sur presses-universitaires.univ-amu.fr/editeur/pup

DIFFUSION LIBRAIRIES : AFPU DIFFUSION <https://www.afpu-diffusion.fr>

DISTRIBUTION LIBRAIRIES : DILISCO Groupe Albin Michel

Un modèle systémique et dynamique de la réussite étudiante

Alice Constans

Aix Marseille Université, PSYCLE, Aix-en-Provence, France /
Aix Marseille Université, DREAM-U (ANR-18-NCUN-0003), Marseille et Aix-en-Provence, France

Raphaël Mizzi

Aix Marseille Université, CNRS, Laboratoire de Psychologie Cognitive (UMR 7290, CNRS),
Marseille, France

Marie-Laure Barbier

Aix Marseille Université, PSYCLE, Aix-en-Provence, France

Introduction

Quarante-quatre pour cent des étudiants inscrits en 2016 en première année de licence ont obtenu leur diplôme en trois ou quatre ans (MESRI, 2021). Ce faible taux ne concerne pas que la France. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 38 % des étudiants qui entrent en licence obtiennent un diplôme à la fin de la durée théorique du programme. Ce chiffre passe à 65 % après trois années supplémentaires (OECD, 2022). L'augmentation des taux de réussite est actuellement un enjeu politique mais également scientifique puisque les décisions s'appuient sur les données de la recherche. De nombreux dispositifs d'aide à la réussite se déploient au sein des universités. En France, le gouvernement a investi dans l'expérimentation de « Nouveaux Cursus Universitaire » (NCU) dans le cadre d'un programme d'investissement d'avenir (PIA3 porté par l'ANR). Ces NCU visent à augmenter la réussite des étudiants en licence à l'université à travers une diversification des offres de formation et leur adaptation à la diversité des publics accueillis. Ils sont généralement adossés à des projets scientifiques conduits par les équipes de recherche des universités concernées, ce qui permet d'articuler les aspects politiques inhérents à la mise en œuvre de ces nouveaux cursus et les travaux scientifiques qui permettent de rendre compte de leur efficacité.

Pour tenter de comprendre la réussite des étudiants, plusieurs modèles scientifiques ont été proposés dans une visée sociologique, éducative ou psychologique. Les recherches visant à identifier les facteurs pouvant impacter la réussite à l'université se multiplient depuis plusieurs décennies. Ces études ont mis en évidence, entre autres, des facteurs socio-démographiques (e.g. âge, sexe, niveau socio-culturel, etc.), psychologiques (e.g. raisonnement, personnalité, autonomie, etc.) ou encore des facteurs propres à l'institution, tels que le tutorat ou les pédagogies adoptées par les enseignants (Kuh *et al.*, 2006 ; Richardson *et al.*, 2012). Aussi, à l'heure actuelle, la

littérature sur la réussite universitaire est foisonnante. Mais cette profusion crée dans le même temps une confusion conceptuelle sur la notion même de réussite et des facteurs qui l'impactent. D'une part, dans la plupart des recherches, l'étude de ces facteurs se fait isolément les uns des autres. Comme l'ont constaté Richardson et ses collaborateurs (2012), on ignore le plus souvent les effets médiateurs ou modérateurs que ces facteurs peuvent avoir entre eux. D'autre part, les principaux modèles de la littérature se sont basés sur la réussite dans les universités anglo-saxonnes. Or, ces universités fonctionnent différemment des universités françaises qui sont moins coûteuses et moins sélectives. Si les facteurs institutionnels impactent les contextes universitaires et donc la réussite des étudiants (Roland *et al.*, 2015), alors il y a un manque, dans la littérature française, d'un modèle global de la réussite étudiante.

Ce chapitre présente dans un premier temps les deux modèles les plus utilisés dans la littérature qui identifient les facteurs impactant la persévérance et l'abandon à l'université : le modèle de Tinto (1975) et le modèle de Bean (1980). La persévérance, associée à la performance, est la notion la plus utilisée pour rendre compte de la réussite étudiante dans la littérature. Roland *et al.* (2015) la définissent comme étant « l'adoption et le maintien de l'engagement d'un étudiant envers ses études malgré les obstacles rencontrés » (p. 5). York et ses collaborateurs (2015) incluent plus directement cette notion de persévérance dans leur définition de la réussite universitaire. Celle-ci regrouperait les résultats académique, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, l'acquisition des compétences et aptitudes désirées, la satisfaction, la persévérance et la performance après l'université. De son côté, la notion d'abandon a été définie par Tinto comme une décision prise par un étudiant de quitter ses études avant d'obtenir un diplôme (Tinto, 1975). Selon les études statistiques annuelles publiées par le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, l'abandon est très souvent considéré comme un échec à l'université, tout comme la non-obtention du diplôme ou encore les parcours non-linéaires des étudiants incluant une réorientation ou un nombre de redoublements importants (voir les rapports intitulés « État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France »).

Les modèles sur la persévérance et l'abandon offrent une piste de réflexion intéressante et fournissent un premier cadre pour analyser la dynamique de la réussite universitaire. Ils participent à l'explicitation de plusieurs concepts qui en sont sous-jacents. Pour autant, les facteurs identifiés ne suffisent pas à rendre compte de la complexité du phénomène étudié. La réussite et l'échec des étudiants restent des notions à explorer, compte-tenu de leurs caractères subjectifs pour chaque étudiant concerné, fortement dépendants du contexte et susceptible d'évoluer avec le temps. Elle peut être comprise comme une réussite administrative (obtenir les crédits minimums requis pour valider l'année universitaire), un processus de persévérance ou encore la capacité à apprendre et à penser (Roland *et al.*, 2015 ; Bean, 1983 ; De Clercq *et al.*, 2022). Aussi, la deuxième partie de ce chapitre constitue une tentative d'appréhender plus exhaustivement l'ensemble des concepts qui participent à cet objet d'étude complexe et de questionner leurs interrelations. Nous y proposons un modèle, plus holistique et dynamique de la réussite étudiante. Ce modèle a pour objectif de mieux comprendre les différentes variables qui influencent la réussite étudiante et de préciser les termes de réussite et échec étudiants.

Modèles sur la persévérance et l'abandon à l'université

Le modèle de Tinto

Le modèle de Tinto (1975, cf. figure 1), issu de la sociologie, est probablement le plus cité dans les recherches sur la réussite étudiante. Il ne parle pas directement de la réussite étudiante, mais de l'abandon des études. Il est un des premiers à avoir tenté de décrire les variables impliquées dans ce processus de décision à partir des caractéristiques individuelles et contextuelles. Ce modèle théorique décrit les processus d'interaction entre les caractéristiques individuelles des étudiants et les systèmes académiques et sociaux de l'université qui conduisent aux décisions d'abandon des études universitaires. Tinto (1975) suggère qu'il est important de distinguer les différents types d'abandon. On peut distinguer l'abandon dû à un échec académique (e.g. lié à de mauvais résultats académiques) de l'abandon volontaire (e.g. lié à une intégration insuffisante dans la vie sociale de l'établissement). Les abandons permanents sont également différents des abandons temporaires (interruption des études pendant un temps), des réorientations ou des transferts vers d'autres institutions. Notons que ces différentes formes d'abandon peuvent servir d'inspiration pour les distinctions qu'il est possible d'opérer pour la réussite étudiante (e.g. réussite académique, réussite sociale, réussite professionnelle, etc.). À travers son modèle, Tinto souligne que le manque de distinction des différentes formes d'abandon amène à des contradictions dans les résultats de la littérature. En effet, ces formes d'abandon sont liées aux modalités d'intégration universitaire des étudiants qui sont elles-mêmes déterminées par deux systèmes différents bien que concomitants : le système social et le système académique. Le système social renvoie aux valeurs fondamentales de l'université (engagement communautaire, respect mutuel, etc.) et aux interactions sociales que les étudiants entretiennent avec les autres (leurs pairs, les enseignants, le personnel administratif, etc.). Le système académique, quant à lui, renvoie aux normes et attendus explicites de l'université et à la capacité des étudiants de s'y adapter, qui se traduit par leurs performances académiques et leur développement intellectuel. Il est important de distinguer ces deux systèmes car l'abandon d'un étudiant peut se produire suite à l'absence d'intégration dans l'un, l'autre ou les deux systèmes. Par exemple, un étudiant qui n'est pas intégré dans le système social universitaire peut être amené à l'abandonner volontairement, parce qu'il en est isolé. Inversement, un étudiant qui n'est pas intégré dans le système académique peut être forcé à abandonner parce que ses notes sont insuffisantes.

Aussi, le modèle de Tinto stipule que dès l'entrée à l'université, une diversité de caractéristiques individuelles a un impact plus ou moins direct sur la performance de chaque étudiant. Ces caractéristiques sont identifiées selon trois catégories : les caractéristiques familiales (statut social, valeurs, attentes, etc.), les attributs individuels (sexe, âge, etc.) et l'expérience scolaire préalable à l'université (résultats scolaires, notes obtenues au baccalauréat, etc.). Sur la base de ce modèle, plusieurs études ont montré le lien entre ces caractéristiques individuelles et la performance à l'université (Thiele *et al.*, 2016 ; Spotswood, 2019). Elles sont importantes car elles déterminent les attentes des étudiants en matière d'objectifs et leur positionnement envers l'université. Les attentes en matière d'objectifs sont définies par les attentes en matière d'éducation et par l'intensité de ces attentes. Il est possible qu'un étudiant ait des attentes en matière d'objectifs sans pour autant parvenir à s'engager pour diverses raisons psychologiques

(pré-requis en termes de connaissances et de compétences, sentiment d'auto-efficacité, degré d'autonomie) que nous reprendrons dans la deuxième partie de ce chapitre. Mais dans son modèle, Tinto désigne ces attentes comme déterminant l'engagement des étudiants envers leurs objectifs. Il peut s'agir, par exemple, d'un étudiant qui a pour objectif de terminer ses études doctorales au plus vite. Les caractéristiques individuelles déterminent également le positionnement des étudiants envers l'université et impactent leur engagement institutionnel. Elles incluent des facteurs financiers et temporels (e.g. fréquenter une université privée prestigieuse dont les membres de la famille sont étudiants depuis plusieurs générations). Ces dimensions influencent les choix d'établissement dès le départ et également la persévérance à l'université.

Cette notion d'engagement (aux objectifs et institutionnel) mise en avant par Tinto, a été reprise dans de nombreuses études. Elle est, depuis, considérée comme un facteur majeur de la réussite à l'université (Dupont *et al.*, 2015). Finalement, le postulat du modèle de Tinto est que le processus d'abandon à l'université résulte d'un processus d'interactions sur le long terme entre les étudiants et le système social et académique de l'université, déterminé par les caractéristiques individuelles. Tout au long de ces interactions, l'individu s'intègre plus ou moins au sein des deux systèmes, via les expériences rencontrées dans le contexte universitaire. Ces intégrations régulent à la fois son engagement institutionnel et son engagement envers l'objectif éducatif et conduit soit à son abandon, soit à sa persévérance.

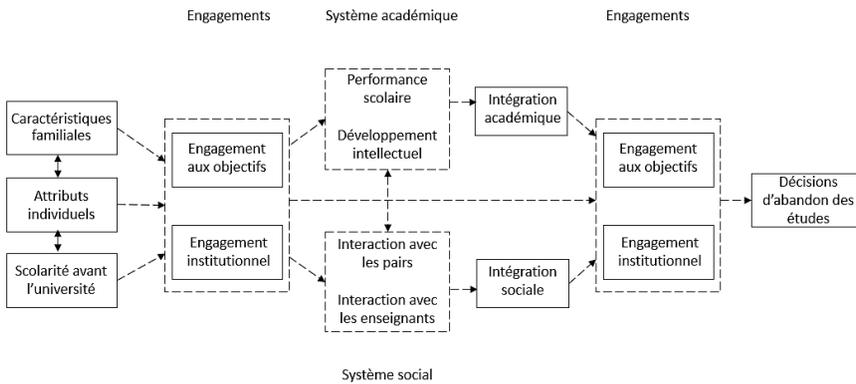


Figure 1. Modèle du processus d'abandon de Tinto (1975, notre traduction).

Le modèle de Bean

Cinq ans plus tard, Bean (1980 ; cf. figure 2) relève certaines limites du modèle de Tinto, qui ont aussi été soulignées dans la revue de littérature de Kuh et ses collaborateurs (2006). En particulier, il ne couvre pas l'ensemble des déterminants de l'abandon et ne bénéficie que d'un soutien empirique modeste. Pour Bean, il y a également un manque d'analyse des liens de causalité des facteurs de l'abandon. Pour y remédier, il propose un modèle causal de l'abandon, issu également de la sociologie, qu'il a testé avec ses collaborateurs durant plusieurs années (Bean, 1980 ; Bean, 1983 ; Bean et Metzner, 1985). Leurs résultats soutiennent l'effet d'interaction entre des variables personnelles et organisationnelles, qui sont explicitées dans leur modèle, sur le comportement d'abandon.

Ce modèle s'appuie sur les études menées par Price (1977) concernant le renouvellement des effectifs dans les entreprises. Bean part du principe que les membres quittant une organisation le font pour des raisons similaires dans l'enseignement supérieur ou dans une entreprise. Son modèle contient quatre catégories de variables : la variable dépendante qui est l'abandon, les variables intermédiaires, les déterminants organisationnels et enfin les caractéristiques individuelles à l'entrée de l'université. Parmi les variables intermédiaires, on retrouve la satisfaction et l'engagement institutionnel. Les déterminants organisationnels, quant à eux, correspondent aux variables liées à l'interaction entre l'individu et l'organisation (moyenne universitaire, intégration, communication, etc.). Les variables socio-démographiques (caractéristiques individuelles) à l'entrée de l'université sont semblables à celles explicitées dans le modèle de Tinto. On y retrouve la performance antérieure à l'université et le statut socio-économique mais également d'autres variables telles que la distance du domicile. Pour Bean, elles ont une influence sur l'interaction des étudiants avec l'organisation, donc sur les déterminants organisationnels. À leur tour, ces déterminants influencent la satisfaction de l'étudiant, sachant qu'un niveau de satisfaction plus élevé augmente l'engagement institutionnel. De ce dernier dépend la probabilité qu'un étudiant abandonne ou non l'université. En 1983, ce modèle a toutefois évolué pour attribuer moins d'importance à l'engagement institutionnel. À sa place, l'intention de persévérer est proposée comme variable intermédiaire jouant un rôle central : plus la satisfaction augmente, plus les individus ont l'intention de persévérer (Bean, 1983). En faisant ce choix, Bean intègre une approche plus orientée vers les motivations individuelles des étudiants, en reconnaissant que la persévérance des étudiants est influencée par leur propre motivation.

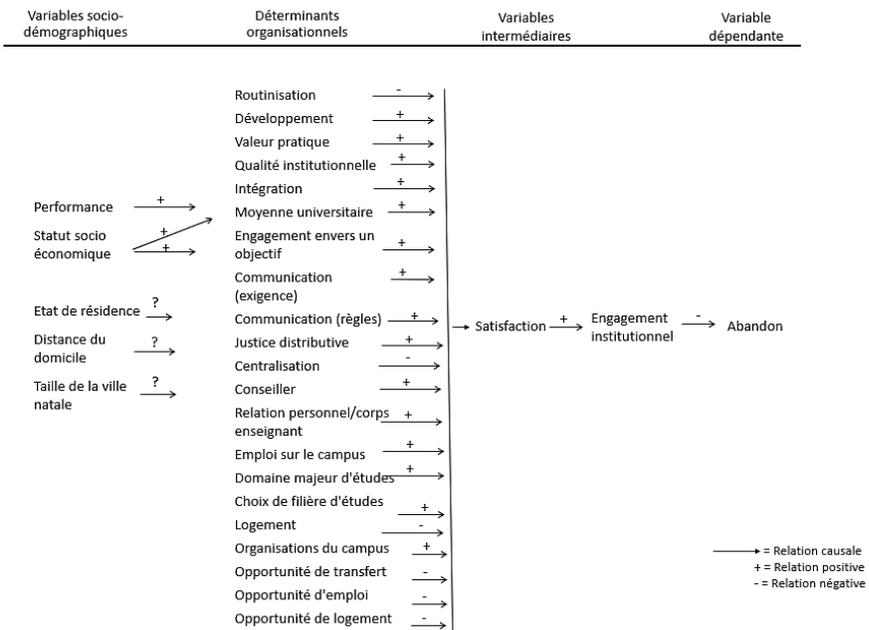


Figure 2. Modèle causal initial de Bean (1980, notre traduction).

Intérêts et limites des modèles sociologiques de l'abandon

Les modèles de Tinto (1975) et de Bean (1980, 1983) fournissent une explication intéressante du processus d'abandon. Ils mettent tous les deux en avant l'importance de l'interaction entre des facteurs personnels et des facteurs institutionnels dans ce processus. L'intention d'abandonner est déterminée par un manque de congruence entre l'étudiant et l'institution (Cabrera *et al.*, 1992). Tinto, en soulignant les différentes formes d'abandon, met en avant la diversité des parcours étudiants, ce qui nous semble important à prendre en compte dans notre compréhension de la réussite étudiante (Tinto, 1975). De son côté, Bean, en désignant l'intention de persévérer comme une variable importante de son modèle, vient reconnaître l'influence de la motivation des étudiants sur la réussite étudiante. Cette initiative est d'autant plus pertinente que depuis les vingt dernières années, des liens ont été établis entre les modèles motivationnels et la performance à l'université. Aussi, pour une compréhension plus complète de la réussite étudiante, il s'agit d'aller plus loin que les modèles sociologiques proposés et d'intégrer des données issues de la recherche en psychologie.

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) a été particulièrement étudiée en référence au milieu universitaire. Les croyances d'efficacité personnelle correspondent à la confiance qu'un apprenant a dans ses capacités pour réaliser une tâche. Ces croyances sont de natures et d'intensités variables selon les situations et elles aident les individus dans leurs choix, leurs efforts et leur persévérance quant aux actions entreprises. De nombreuses études ont été menées sur le lien entre sentiment d'auto-efficacité et performance à l'université et il en ressort que ce facteur pourrait avoir un lien fort avec la réussite des étudiants (Dupont *et al.*, 2015 ; Richardson *et al.*, 2012 ; Devonport et Lane, 2006). En particulier, l'étude de Schmitz et de ses collaborateurs sur les facteurs clés de la persévérance à l'université exploite cette hypothèse (Schmitz *et al.*, 2010). Ces auteurs proposent d'intégrer au modèle initial de Tinto le sentiment d'efficacité personnelle dans la prédiction de l'intention de persévérer. Ils précisent leur choix d'étudier l'intention de persévérer en raison du lien étroit qu'il entretient avec la persévérance effective et la réussite des étudiants. De fait, leur étude montre que le sentiment d'efficacité personnelle a effectivement un impact, même modéré, sur l'intégration sociale et l'intégration académique. Cette variable a également un impact direct sur l'intention de persévérer. Ainsi, Schmitz *et al.* (2010) mettent en évidence l'intérêt de combiner les modèles sociologiques et les modèles motivationnels, démontrant qu'une complémentarité entre ces approches est possible. Un modèle holistique, c'est-à-dire un modèle combinant différentes approches pour expliquer le phénomène de réussite étudiante, a tout son intérêt.

Dans ces précédents modèles et travaux, de nombreux termes ont été utilisés pour désigner les variables d'intérêt : abandon, persévérance, performance et réussite. L'utilisation de ces termes témoigne d'une certaine confusion dans la littérature sur le concept de réussite étudiante. L'abandon est souvent considéré comme opposé à la persévérance. Bien qu'il soit une problématique majeure dans le domaine de la réussite, nous avons choisi dans le modèle que nous proposons ci-après, de mettre l'accent sur les aspects positifs tels que la persévérance et la performance, en les considérant comme des indicateurs clés de la réussite étudiante. Le parti pris d'identifier l'abandon comme seule variable dépendante dans les modèles sociologiques ne suffit pas à comprendre la dynamique sous-jacente à la réussite étudiante.

Un modèle systémique et dynamique de la réussite étudiante

Inspiration du modèle de Moos (1987)

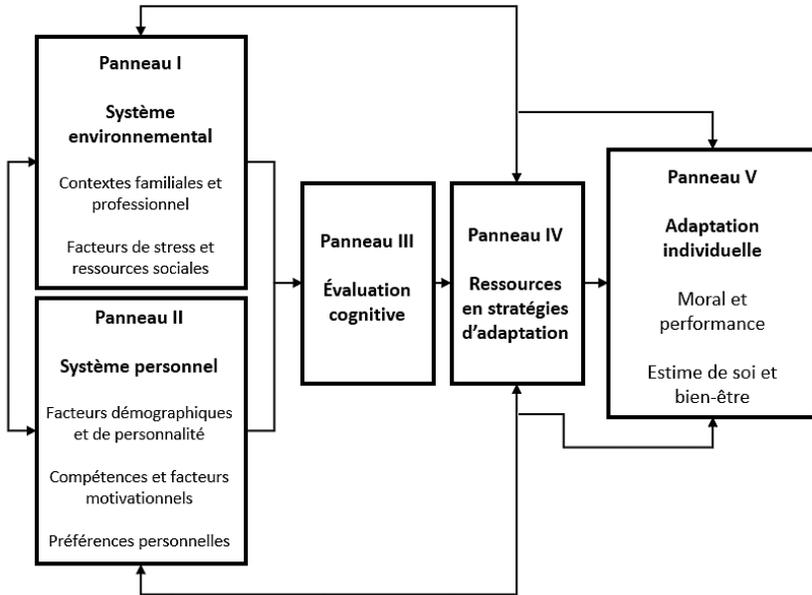


Figure 3. Modèle congruence personne-environnement de Moos (1987, notre traduction).

Le modèle proposé dans ce chapitre est principalement inspiré du modèle *person-environnement congruence* de Moos (1987, cf. figure 3). Il a pour objectif de comprendre comment les facteurs personnels et environnementaux interagissent pour influencer l'adaptation de l'individu. Comme en écho aux modèles de Tinto (1975) et de Bean (1980), il est composé de deux systèmes : un système environnemental et un système personnel, représentés respectivement dans la figure 3 par le panneau I et le panneau II. Le système environnemental est composé d'éléments du contexte de la vie quotidienne tels que le contexte familial et professionnel, ainsi que des facteurs de stress et de ressources sociales qui découlent de ces contextes. Le système personnel apparaît plus complet dans ce modèle que dans ceux abordés précédemment. Il est composé des facteurs démographiques, des traits de personnalité, des facteurs motivationnels, des compétences et des préférences personnelles de l'individu. Ces deux systèmes seraient en interaction et influenceraient l'évaluation cognitive de la situation (Panneau III), les ressources en *coping*, c'est-à-dire les ressources qui aident à surmonter l'influence d'un environnement stressant (Panneau IV) et finalement, l'adaptation individuelle sur deux dimensions : sur le plan de la performance et du bien-être moral, qui correspond à l'état émotionnel et psychologique lié aux valeurs et à l'intégrité personnelle ; et sur le plan de l'estime de soi et du bien-être général, qui correspond à une perception positive de soi et une satisfaction générale dans la vie (Panneau V). Selon Moos, lorsque l'individu se retrouve dans une situation

d'apprentissage, ses capacités d'adaptation sont affectées par le degré de congruence entre le système environnemental et son système personnel. Plus l'environnement est congruent, c'est-à-dire en adéquation avec l'individu, meilleure est l'adaptation de l'individu. Par exemple, dans un environnement d'apprentissage moins structuré, un étudiant qui manifeste un fort besoin d'indépendance et d'autonomie profitera davantage de cet environnement et obtiendra de meilleurs résultats (Moos, 1987).

Ce modèle, axé sur la congruence personne-environnement, a ainsi le mérite d'avoir intégré des dimensions psychologiques majeures pour rendre compte des capacités d'adaptation individuelles des étudiants. Il faut toutefois remarquer qu'il se concentre principalement sur la satisfaction personnelle et la performance individuelle et néglige, de ce fait, l'importance des relations sociales, des interactions avec les pairs et des soutiens sociaux. Ces éléments sont pourtant présents dans les modèles sociologiques qui soulignent l'importance des interactions entre les étudiants et leur environnement universitaire ainsi que des facteurs institutionnels qui influencent leur intégration et leur engagement.

Le modèle que nous proposons dans la figure 4 vise à réunir l'ensemble des facteurs identifiés dans les modèles présentés jusque-là, pour comprendre le processus de réussite à l'université dans une perspective systémique dans un premier temps. Il s'agit bien, comme l'ont suggéré les précédents modèles, de distinguer plusieurs systèmes qui contribuent chacun au parcours de l'étudiant à l'université : un système propre à l'individu et un système propre à l'environnement. La dynamique interactive de ces deux systèmes nous intéresse tout particulièrement, car ce sont bien les caractéristiques propres à chacun, dans un contexte donné, qui influencent la réussite étudiante. Ces caractéristiques constituent autant de variables dont on ne connaît pas bien à ce jour ni le poids, ni les effets directs ou indirects, sur la réussite universitaire. C'est l'ambition de ce modèle que de lister ces variables pour pouvoir justement en étudier l'impact. En outre, en définissant les variables intégrées à ce modèle, nous souhaitons contribuer à mieux préciser les termes de réussite ou d'échec universitaire. Nous avons commencé à souligner la confusion dans la littérature sur la réussite étudiante des concepts utilisés. Le manque d'indicateurs clairs pour les repérer conduit une trop grande variabilité d'une étude à l'autre. Par exemple, pour la réussite, il peut s'agir de l'obtention du diplôme, de la note obtenue (au-dessus de la moyenne pour la validation d'une unité d'enseignement) ou encore de la persévérance (Van der Zanden *et al.*, 2019 ; York *et al.*, 2015). Mais de notre point de vue, la réussite étudiante renvoie à d'autres indicateurs qu'il conviendrait d'ajouter. Elle présente un caractère multidimensionnel qui requiert une approche globale. Nous avons choisi de regrouper ces indicateurs en deux catégories : d'une part, les gains (ou pertes) que l'étudiant peut acquérir tout au long de l'année et, d'autre part, les finalités qui en résultent (cf. figure 4).

Dans la première catégorie, les gains ou pertes accumulés au cours de l'année peuvent être de trois sortes. i) Les gains objectifs, traditionnellement considérés, qui sont autant de pertes s'ils ne sont obtenus et qui sont facilement mesurables tels que les notes et le diplôme. ii) L'étudiant acquiert également des connaissances et des compétences au fur et à mesure de l'année. Cette acquisition peut concerner des connaissances directement en lien avec l'enseignement, comme l'apprentissage de certains concepts théoriques ou alors des compétences plus transversales et sociales, comme la capacité à travailler en équipe. Il convient de distinguer les notes et diplôme des connaissances et compétences. Tout d'abord, les notes ne rendent pas compte des compétences, notamment transver-

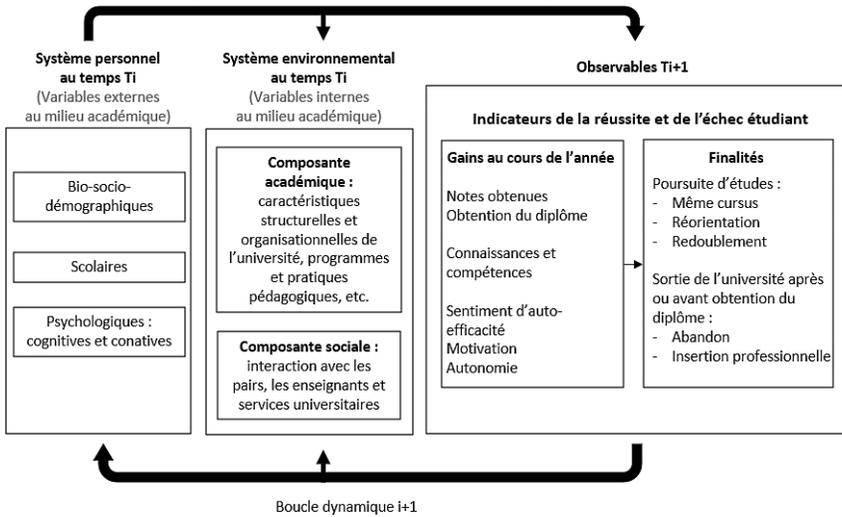


Figure 4. Modèle systémique et dynamique de la réussite étudiante

sales, acquises au cours de l'année dans d'autres contextes que les enseignements (par exemple les rencontres avec d'autres étudiants). Ensuite, les connaissances mesurées pendant les examens ne sont pas forcément le reflet des connaissances acquises dans un enseignement. Par exemple, les QCM sont souvent utilisés pour n'évaluer que la simple reconnaissance de connaissances apprises par cœur, sans s'assurer qu'elles aient été correctement interprétées et consolidées par l'étudiant (Alava et Romainville, 2001).
 iii) Enfin, l'étudiant obtient des gains d'ordre psychologiques, notamment motivationnels. Il peut ainsi gagner en sentiment d'auto-efficacité ou encore en autonomie. Il est important de prendre en compte les motivations et les attentes des étudiants, qui peuvent varier d'un individu à un autre, afin de mettre en perspective ces gains et pertes. La typologie de l'expérience étudiante de Dubet (1994), est une bonne illustration de cette idée. On y retrouve, par exemple, des étudiants dont le projet est parfaitement clair et dont l'objectif de l'obtention d'un diplôme ne fait aucun doute. À l'inverse, certains étudiants ne sont tenus que par l'intérêt intellectuel et la passion et les gains objectifs reflètent probablement moins d'importance pour eux.

La deuxième catégorie de critères retenus pour identifier la réussite ou l'échec universitaire renvoie aux finalités de l'étudiant et se réfère à son parcours. L'étudiant peut être amené à sortir de l'université, soit parce qu'il abandonne volontairement, soit parce que ses notes ne lui permettent pas de continuer ou encore du fait de ses conditions de vie (e.g. rencontre, accident, événement familial, etc.). Il peut également avoir obtenu son diplôme et quitter l'université pour s'insérer professionnellement. À l'inverse, l'étudiant peut poursuivre ses études. Dans ce cas-là, plusieurs parcours sont possibles. Il peut passer à l'année supérieure ou redoubler. Il peut aussi poursuivre son cursus dans une autre université, conduire un projet de mobilité, de césure, ou encore prendre la décision de se réorienter dans un autre cursus.

Cette seule description des critères de réussite ou d'échec ne permet toutefois pas de rendre compte des facteurs qui peuvent les impacter. Les parties suivantes proposent

une analyse des deux dimensions les plus importantes du modèle : son fonctionnement systémique qui implique de décrire les composants du système personnel et du système environnemental susceptibles d'impacter le parcours étudiant ; et son fonctionnement dynamique qui vise à mettre en avant le caractère mouvant du parcours de chacun, en fonction des effets d'interaction entre les différentes variables impliquées.

Un fonctionnement systémique

Système personnel

Le système personnel comprend en premier lieu les caractéristiques bio-socio-démographiques. Ces variables ont maintes fois été identifiées comme étant en lien avec la persévérance et la performance à l'université (Galdiolo *et al.*, 2012 ; Madgett et Belanger, 2008 ; Spotswood, 2019). Parmi les variables bio-socio-démographiques, on peut mentionner l'âge, le sexe, le statut socio-économique et le niveau d'études des parents de l'étudiant. On retrouve également des caractéristiques financières telles que l'aide financière et le travail parallèle aux études (Wetzel *et al.*, 1999 ; Kuh *et al.*, 2006). En second lieu, le système personnel est composé des caractéristiques du passé scolaire de l'étudiant. Les performances scolaires obtenues à l'issue du parcours pré-universitaire seraient les variables les plus fortement prédictives de la performance, notamment la note obtenue au baccalauréat (Allen *et al.* 2008 ; Richardson, 2012). Ces caractéristiques d'entrée ne sont pas les seules à devoir être prises en compte. Nous considérons nécessaire, comme Moos (1987), de considérer l'individu dans sa dimension psychologique. D'autres variables sont à ajouter dans le système personnel, en particulier celles qui sont impliquées dans le fonctionnement intellectuel de tout un chacun : les capacités cognitives et conatives. Les premières correspondent aux processus mentaux engagés dans l'acquisition de toute connaissance et compétence et dans toute situation de communication ; les secondes renvoient aux processus mentaux qui permettent de déclencher l'engagement dans l'action, l'activité d'apprentissage et les interactions sociales notamment.

Selon la méta-analyse de Richardson (2012), les travaux de Binet et Simon (1916) sur l'intelligence ont été à la base de nombreuses recherches sur les liens entre capacités cognitives et résultats scolaires. Parmi les variables qui déterminent l'intelligence d'un individu, l'intelligence fluide et l'intelligence cristallisée sont citées comme ayant des liens spécifiques avec la réussite étudiante (Postlethwaite, 2011). Les variables langagières également doivent être soulignées : les compétences en écriture, le vocabulaire et la maîtrise de la langue, sont positivement associés à la réussite étudiante (Elder *et al.*, 2007 ; Preiss *et al.*, 2013). En revanche, les études rendant compte des liens entre les stratégies d'apprentissage et les capacités en mémoire de travail, avec la réussite à l'université présentent des résultats mitigés (Krumm *et al.*, 2008 ; Rohde et Thompson, 2007 ; Dupont *et al.*, 2015). L'étude des variables cognitives impliquées dans la réussite étudiante est à poursuivre.

Concernant les variables conatives impactant la réussite étudiante, nous avons déjà souligné la motivation et le sentiment d'auto-efficacité (Dupont *et al.*, 2015 ; Meyer *et al.*, 2019 ; Richardson *et al.*, 2005 ; Devonport et Lane, 2006). Rappelons que l'engagement de l'étudiant dans ses études est un prédicteur important de la persévérance à l'université (Richardson *et al.*, 2012). Dans notre modèle, il nous paraît important d'ajouter l'autonomie, étant donné son importance lors de l'entrée

à l'université (Chevrier, 2021). Par ailleurs, certains traits de la personnalité issus du modèle Big Five (Costa et MacCrae, 1996), actuellement le plus utilisé, seraient liés à la performance à l'université, en particulier le caractère consciencieux et l'ouverture à l'expérience (Poropat, 2009 ; Dollinger *et al.*, 2008). Enfin, dans le prolongement des propositions de Bean et ses collaborateurs (1985), nous identifions le soutien social perçu comme également déterminant de la persévérance à l'université. Bien que dépendante de l'environnement, nous liions cette variable au système personnel car il s'agit de la perception de l'individu sur le soutien social qu'il reçoit.

Système environnemental

L'université est un système complexe susceptible d'évoluer au fur et à mesure des réformes nationales, elles-mêmes liées aux évolutions sociétales. Les réformes récentes en sont une illustration, avec la mise en place des deux plateformes « Parcoursup » et « Mon master », la loi ORE (2018) relative à l'orientation et à la réussite des étudiants qui vise à faire évoluer les modalités de leur accompagnement. Ces réformes peuvent impacter chacune des quatre catégories propres à l'institution universitaire, telles que décrites par Kuh *et al.* (2006) : les caractéristiques structurelles et organisationnelles ; les programmes et pratiques ; les approches enseignement-apprentissage ; et la mise en œuvre d'un campus centré sur les étudiants.

Parmi les caractéristiques structurelles et organisationnelles, nous retrouvons des éléments tels que la taille de l'université, son secteur, la présence d'un processus de sélection ou non, le ratio enseignants-étudiants et les ressources matérielles (bibliothèque, matériel d'enseignement numérique, etc.). La plupart de ces caractéristiques auraient des effets indirects sur la persévérance et la performance des étudiants et seraient plutôt médiateurs sur le choix d'inscription des étudiants (Pascarella et Terenzini, 2005). Dans la deuxième catégorie, les programmes et les pratiques, peuvent être listés les programmes de soutien scolaire et sociaux tel que les aides à l'orientation, les cours transversaux ou encore le tutorat. La troisième catégorie relative aux approches enseignement-apprentissage concerne, quant à elle, essentiellement les pratiques pédagogiques. Karamanos *et al.* (2017), par exemple, ont montré que la transformation des pédagogies, basée sur plus de pédagogie active et l'utilisation de ressources numériques, favorise la réussite étudiante. Mais nous pouvons également y inclure la durée des cours ou encore le type d'évaluation réalisé (contrôle continu ou terminal). Enfin, la catégorie relative à la mise en œuvre d'un campus centré sur les étudiants concerne les environnements qui créent des conditions concrètes en faveur de l'apprentissage des étudiants tel que la proximité des bâtiments (bibliothèque, résidence universitaire, etc.) ou la présence de tables, fauteuils et bancs dans les espaces inter-cours pour favoriser les apprentissages informels. On peut également inclure dans cette catégorie les partenariats entre le corps enseignant et les professionnels des services étudiants.

Nous adoptons la perspective de Tinto (1975) pour établir une distinction au sein du système environnemental. Les différentes catégories identifiées par Kuh *et al.* (2006) s'inscrivent dans la composante académique du système environnemental. En plus de cela, nous introduisons une composante sociale qui englobe les interactions entre les étudiants ainsi que celles entre les étudiants et les enseignants.

L'identification des variables caractérisant le système environnemental susceptibles d'impacter la réussite universitaire nous amène à en constater toute la complexité, qui

s'ajoute à celle inhérente au système personnel. C'est une première étape pour mieux comprendre la dynamique des interactions potentielles entre ces deux systèmes sur la réussite étudiante.

Un fonctionnement dynamique

Les études à l'université constituent une période dans la vie des étudiants qui se déroule sur plusieurs années, mais dont la réussite est déterminée sur une temporalité correspondant à chaque année universitaire. Aussi, ce modèle a pour objectif d'appréhender le processus de réussite étudiante au fil du temps. Il est dynamique dans la mesure où il tente de rendre compte d'un phénomène, la réussite de l'étudiant, inscrit dans une temporalité donnée et présentant un caractère itératif, avec de nombreuses influences et interactions entre les variables qui l'influencent. L'étudiant, dans son parcours universitaire, évolue d'année en année, voir même de semestre en semestre au rythme de la validation des unités d'enseignement suivies. Le système personnel et le système universitaire interagissent, potentiellement de façon différente, à chacune de ces périodes. Par exemple, un étudiant très motivé, variable inhérente à son système personnel, peut décider de suivre du tutorat, variable relevant de son système environnemental, ce qui augmentera possiblement ses notes, renforcera ses connaissances et peut-être davantage sa satisfaction. Un autre exemple peut être celui d'un étudiant très motivé mais ayant des capacités d'attention soutenue limitées. Sa difficulté à suivre un cours magistral de plusieurs heures, caractéristique du système universitaire, peut entraîner de mauvaises performances avec un redoublement et une baisse de l'estime de soi. Quelle sera la part de ces variables motivationnelles et capacitaires dans sa décision de poursuivre ses études ? Aussi, le modèle que nous proposons est itératif. Nous postulons que la réussite étudiante a, à son tour, une influence sur le système personnel et environnemental. Reprenons comme exemple notre étudiant qui a une capacité d'attention limitée. Il peut s'avérer être si motivé à obtenir son diplôme qu'il acceptera la nécessité d'un redoublement et celle de suivre un tutorat ce qui sera susceptible de l'amener à de meilleures performances. Toutes les variables s'influencent mutuellement. Elles peuvent également être soumises à leur propre évolution. Une variable initiale, c'est-à-dire une variable dont la valeur est donnée au début du parcours de l'étudiant, peut évoluer. Cette valeur peut changer au fil du temps en réponse à l'influence d'autres variables, du système environnemental comme de son système personnel. Chaque variable peut ainsi constituer un indicateur potentiel de la réussite étudiante. Par exemple, un manque d'autonomie peut avoir une influence sur la réussite si l'étudiant concerné est amené à identifier ce manque et à se fixer comme objectif de gagner davantage en autonomie durant son année universitaire.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté plusieurs modèles susceptibles de rendre compte de la réussite universitaire. Orientés sur le processus d'abandon, les modèles de Tinto (1975) et de Bean (1980, 1983) sont parmi les plus cités dans la littérature. Le modèle de Schmitz (2010) montre la plus-value que peut avoir l'intégration de variables psychologiques dans l'explication de la réussite étudiante. Bien que chacun de ces modèles présente des limites, ils ont tous apporté une part d'explication sur les

variables pouvant avoir un effet sur la persévérance et la performance de l'étudiant à l'université. Les données de la littérature dans son ensemble suggèrent que ces modèles ne s'excluent pas nécessairement et qu'il est intéressant de les intégrer dans un même modèle. Aussi, en nous inspirant du modèle de Moos (1987), nous avons proposé un modèle systémique et dynamique, intégrant les principales variables dont l'impact a été démontré dans la réussite à l'université. L'objectif est de palier les limites de chacune des approches préexistantes et d'apporter une compréhension d'ensemble du phénomène. Ainsi, dans la continuité des modèles, nous soutenons que la réussite étudiante dépend de l'interaction entre l'étudiant et l'université. La congruence entre ces deux systèmes doit toutefois donner lieu à plus de précisions pour comprendre dans quelle mesure leur interaction impacte la réussite étudiante. La temporalité des années universitaires doit également être prise en compte, permettant de comprendre ainsi les évolutions que les systèmes peuvent potentiellement subir. Cette proposition de modèle nécessite maintenant d'être testé empiriquement.

Bibliographie

- ALAVA, S. et ROMAINVILLE, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition : Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 136, p. 159-180.
- ALLEN, J., ROBBINS, S. B., CASILLAS, A. et OH, I.-S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), p. 647-664, <<https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>>.
- BANDURA, A., FREEMAN, W. H. et LIGHTSEY, R. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), p. 158-166, <<https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>>.
- BEAN, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), p. 155-187, <<https://doi.org/10.1007/BF00976194>>.
- BEAN, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 6(2), p. 129-148, <<https://doi.org/10.1353/rhe.1983.0026>>.
- BEAN, J. P. et METZNER, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, p. 485-540, <<https://doi.org/10.2307/1170245>>.
- BINET, A. et SIMON, Th. (1916). *The development of intelligence in children (The Binet-Simon Scale)*, p. 337. Williams et Wilkins Co, <<https://doi.org/10.1037/11069-000>>.
- CABRERA, A. F., CASTAÑEDA, M. B., NORA, A. et HENGSTLER, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), p. 143-164, <<https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778347>>.
- CHEVRIER, B. (2021). Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire. Une question de transition vers l'âge adulte. *Bulletin de psychologie*, 571(1), p. 55-59, <<https://doi.org/10.3917/bupsy.571.0055>>.
- COSTA, P. T. et MCCRAE, R. R. (1996). Mood and personality in Adulthood. Dans *Elsevier eBooks*, p. 369-383, <<https://doi.org/10.1016/b978-012464995-8/50021-2>>.
- DANNER, M., KEMPF, M. et ROUSVOAL, J. (2007). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), p. 243-270, <<https://doi.org/10.7202/032000ar>>.

- DE CLERCQ, M., FRENAY, M., WOUTERS, P. et RAUCENT, B. (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang. <<https://www.peterlang.com/document/1277927>>.
- DEVONPORT, T. et LANE, A. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 34, <<https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.2.127>>.
- DOLLINGER, S. J., MATYJA, A. M. et HUBER, J. K. (2008). Which factors best account for academic success : Those which college students can control or those they cannot ? *Journal of Research in Personality*, 42(4), p. 872-885, <<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.007>>.
- DUPONT, S., DE CLERCQ, M. et GALAND, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 191, <<https://doi.org/10.4000/rfp.4770>>.
- ECCLES, J. S. et WIGFIELD, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109, <<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>>.
- ELDER, C., BRIGHT, C. et SMITH, S. (2007). The role of language proficiency in academic success: perspectives from a New Zealand university. *Melbourne Papers in Language Testing*, 12(1), p. 2458. <<https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/300424-the-role-of-language-proficiency-in-academic-success--perspectives-from-a-new-zealand-university>>.
- GALDIOLO, S., NILS, F. et VERTONGEN, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), <<https://doi.org/10.4000/osp.3723>>.
- KARAMANOS, Y., COUTURIER, C., BOUTIN, V., MYSIOREK, C., MATÉOS, A. et BERGER, S. (2017). Effets de la transformation des pratiques pédagogiques sur la réussite des étudiants : Cours introductif de biochimie en licence de sciences de la vie. In *Actes du colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, p. 477-484.
- KRUMM, S., ZIEGLER, M. et BUEHNER, M. (2008). Reasoning and working memory as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 18(2), p. 248-257, <<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.002>>.
- KUH, G., KINZIE, J., BUCKLEY, J., BRIDGES, B. et HAYEK, J. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. *National Postsecondary education cooperative*.
- MADGETT, P. J. et Belanger, C. H. (2008). First University Experience and Student Retention Factors. *Canadian Journal of Higher Education*, 38(3), p. 77-96.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION [MESRI]. (2021). *Les parcours et la réussite en Licence, Licence professionnelle et Master à l'université - État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n° 16, <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T149/les_parcours_et_la_reussite_en_licence_licence_professionnelle_et_master_a_l_universite/>.
- MEYER, J., FLECKENSTEIN, J. et KÖLLER, O. (2019). Expectancy value interactions and academic achievement : Differential relationships with achievement measures. *Contemporary Educational Psychology*, 58, p. 58-74, <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.006>>.
- MOOS, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school, and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), p. 231-247, <[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90041-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90041-8)>.
- OECD. (2022). Spotlight on Tertiary Education. Findings from Education at a Glance 2022. Dans <<https://www.oecd.org/>>, <<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>>.
- PASCARELLA, E. T. et TARENZINI, P. T. (2005). How College Affects Students : A Third Decade of Research. Volume 2. In *Jossey-Bass, An Imprint of Wiley*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.

- POROPAT, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, p. 322-338, <<https://doi.org/10.1037/a0014996>>.
- POSTLETHWAITE, B. E. (2011). *Fluid ability, crystallized ability, and performance across multiple domains: A meta-analysis* [Univesity of Iowa], <<https://www.proquest.com/docview/894477328/abstract/9DFF304BA389488FPQ/1>>.
- PREISS, D., CASTILLO, J. R., GRIGORENKO, E. L. et MANZI, J. (2013). Argumentative writing and academic achievement : A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, p. 204-211, <<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.013>>.
- PRICE, J. L. (1977). *A Study of Turnover*. Ames, Iowa State Univ. Press.
- QUINTIN, J.-J. (2007). *L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone*. <<https://hal.science/hal-00161540>>.
- RICHARDSON, M., ABRAHAM, C. et BOND, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance : A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), p. 353-387, <<https://doi.org/10.1037/a0026838>>.
- ROBBINS, S. B., LAUVER, K., LE, H., DAVIS, D., LANGLEY, R. et CARLSTROM, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), p. 261-288, <<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>>.
- ROHDE, T. E. et THOMPSON, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), p. 83-92, <<https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004>>.
- ROLAND, N., DE CLERCQ, M., DUPONT, S., PARMENTIER, P. et FRENAY, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), Article 3, <<https://doi.org/10.4000/ripes.1009>>.
- SCHMITZ, J., FRENAY, M., NEUVILLE, S., BOUDRENGHIEN, G., WERTZ, V., NOEL, B. et ECCLES, J. S. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, p. 43-61, <<https://doi.org/10.4000/rfp.2217>>.
- SPOTSWOOD, J. (2019). *Who Drops Out from College? A Study of Social Origin at a Midwestern Teaching University* [Thesis, University of Kansas]. <<https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/30101>>.
- THIELE, T., SINGLETON, A., POPE, D. et STANISTREET, D. (2016). Predicting students' academic performance based on school and socio-demographic characteristics. *Studies in Higher Education*, 41(8), p. 1424-1446, <<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.974528>>.
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), p. 89-125, <<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>>.
- VAN DER ZANDEN, P. J. A. C., DENESSEN, E., CILLESSEN, A. H. N. et MEIJER, P. C. (2019). Patterns of success : First-year student success in multiple domains. *Studies in Higher Education*, 44(11), p. 2081-2095, <<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1493097>>.
- WETZEL, J. N., O'TOOLE, D. et PETERSON, S. (1999). Factors affecting student retention probabilities: A case study. *Journal of Economics and Finance*, 23(1), p. 45-55, <<https://doi.org/10.1007/BF02752686>>.
- YORK, T., GIBSON, C. et RANKIN, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), <<https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>>.

Table des matières

Introduction	5
Pierre-Yves Gilles	

Intelligence

Analyse psychométrique en réseaux des sous-tests de l'Échelle d'Intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents. 5 ^e édition (WISC-V)	11
Mathilde Bastien, Jean-Luc Kop, Salome Döll, Thierry Lecerf	
Étude de la stabilité à long terme des scores de la WISC-V	31
Salome Döll, Mathilde Bastien, Thierry Lecerf	
Demain tous crétiens, aujourd'hui tous crédules Pourquoi il n'y a pas de déclin de l'intelligence en France	47
Corentin Gonthier, Jacques Grégoire, Maud Besançon	

Éducation

Stéréotype, conseils en orientation et aides associés aux élèves en situation de handicap et aux élèves tout-venant	63
Marjorie Chavenon, Claire Enea-Drapeau, Thomas Arciszewski, Pierre-Yves Gilles	
Un modèle systémique et dynamique de la réussite étudiante	75
Alice Constans, Raphaël Mizzi, Marie-Laure Barbier	
Étude de validation de la plateforme en ligne TACIT dédiée à l'évaluation et l'apprentissage différencié de la compréhension de l'implicite des textes	91
Olivier Le Bohec, Christophe Quaireau, Stéphane Deline, Yvonnick Noël, Jérémy Nogues, Karine Lavandier, Fanny De La Haye	

Effets de l'évolution du sentiment d'efficacité personnel et de la valeur-espérance sur les absences en formation professionnelle continue	103
Nicolas Sigaut, Edith Galy	

Étude psychométrique sur deux échelles courtes Sentiment d'appartenance et soutien social dans le domaine scolaire	117
Sonya Yakimova, Alyson Sicard, Birsen Gul, Célia Maintenant Anne Taillandier-Schmitt, Delphine Martinot	

Orientation, insertion professionnelle et transition

Validation partielle de la théorie socio-cognitive de l'orientation dans le contexte de Parcoursup Étude des liens entre soutien social, auto-efficacité, anxiété liée à Parcoursup, comportements d'exploration et indécision	127
Isabelle Fort, Elisa Kunegel	

Vers l'ergonomie différentielle ?... Est-ce souhaitable d'un point de vue éthique ?	139
Edith Galy	

Protocole de validation d'un outil de repérage des besoins de personnes en situation de handicap pour établir des profils de disposition à l'activité dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement innovant de mise en activité professionnelle	149
Sonya Yakimova, Jérôme Clus, Adrien Jourjon Gérard Pithon, Laure Guilbert, Guillaume Broc	

Émotion

Confiance dans les institutions, vulnérabilité, colère et stress Analyses en réseau de l'évolution des relations entre ces variables au cours des trois confinements en France	175
Anne Congard, Oscar Navarro, Jean-Luc Kop, Ambre Khocha Arnaud Sapin, Jean-Michel Galharret, Abdel Boudoukha Amélie Bret, Ghozlane Fleury-Bahi	

La séquence des stratégies de régulation émotionnelle Vers une optimisation de la régulation	189
Théo Guiller	

Psychométrie des émotions Les indicateurs de dynamique émotionnelle sont-ils valides ?	203
Jean-Baptiste Pavani	

Santé

Effet de la <i>mindfulness</i> sur le stress des militaires en formation Cours de Plongeur de Bord Rémi Allemand, Anne Congard	221
La prise en compte des émotions à l'ère de la qualité de vie au travail État des lieux, enjeux et perspectives pour l'ergonomie de l'activité Fanny Arnaud, Edith Galy	237
Activité physique et évolution des traits de personnalité chez les personnes souffrant de maladies chroniques Sébastien Kuss, Brice Canada	253
Entraînement aux associations verbales orientées positivement dans le soin de la dépression Une étude exploratoire en population clinique et non clinique Benjamin Puechbroussou, Jean-Baptiste Pavani, Bruno Dauvier Aurélié Docteur, Christine Mirabel-Sarron, Philip Gorwood, Stéphane Rusinek	267
Addiction et flow au travail des internes en neurochirurgie Identification d'un profil psychologique à risque d'épuisement professionnel Géraldine Rouxel, Estelle Michinov, Clément Baumgarten	283

ACTUALITÉ DE LA PSYCHOLOGIE DIFFÉRENTIELLE

PSY

explore
les mondes
psychiques et
les comportements
à travers des
approches
diverses et
complémentaires.

Cet ouvrage présente des travaux de recherche présentés lors des XXIV^e journées internationales de psychologie différentielle qui se sont tenues à Aix Marseille Université en juin 2022. Depuis 1975, de colloque en colloque, les travaux présentés et discutés portent sur l'étude des différences interindividuelles et de la variabilité intra-individuelle, dans une perspective délibérément large. Cette ouverture naturelle, compte tenu des liens entretenus avec de nombreuses branches de la psychologie, offre l'occasion d'interagir avec les collègues qui, traitant initialement de questions développementales, cognitives, sociales ou cliniques, rencontrent dans leurs propres recherches ou pratique des phénomènes touchant aux différences individuelles, ou sont intéressés par celles-ci. La psychologie différentielle aborde aussi, depuis ses débuts, des questions dites de terrain. Ainsi, l'émergence de nouvelles demandes sociétales dans les domaines de l'éducation, de la santé et du travail a impulsé un nouvel élan reliant étroitement les concepts, les méthodes et les pratiques. Cet ouvrage éclaire cinq thématiques : intelligence, éducation, orientation et insertion professionnelle, émotions, santé. Pour chacune d'entre elles sont présentés de nouveaux modèles touchant aux sphères cognitives, émotionnelles et motivationnelles, des méthodes de recueil et de traitement de données incluant de nouveaux outils à usage des praticiens, et des recherches trouvant des applications dans les champs de la formation, de la psychopathologie et des environnements professionnels.

Couverture

© Thomas Arciszewski.

***Basilie Chevrier**, maître de conférences en psychologie différentielle, étudie le développement psychosocial des adolescents et des jeunes adultes.*

***Bruno Dauvier**, professeur de psychologie différentielle, est spécialisé dans la modélisation des différences individuelles.*

***Isabelle Fort**, maître de conférences en psychologie différentielle, étudie l'influence des dimensions constitutives de la métamémoire sur l'évolution des aptitudes mnésiques au cours du vieillissement ainsi que le rôle de l'auto-efficacité dans les processus d'orientation et d'accompagnement liés à l'élaboration d'un projet professionnel.*

Tous trois enseignent à Aix Marseille Université.



Presses
Universitaires
de Provence



Éditions



29 €