



Université de Poitiers

Département de Psychologie

U.F.R. / S.H.A.

Master 1

Travail d'Étude et de Recherche (TER)

Année : 2017/2018

Emmanuel ULYSSE

N° d'étudiant : 21710254

**Une brève intervention psychosociale auprès des étudiants pour
réduire les écarts de performances académiques**

Sous la direction de :

Jean-Claude CROIZET

Remerciements

Pour réussir ce Travail d'Étude et de Recherche (TER), de nombreuses personnes m'ont offert, à leur manière, de la patience et de la disponibilité. Maintenant, le moment est venu pour témoigner mes profondes gratitude à tous ceux et toutes celles qui ont rendu possible ce travail.

Je remercie en tout premier lieu mon directeur de mémoire, Professeur Jean-Claude Croizet, de m'avoir accueilli dans son équipe de recherche. Je vous remercie sincèrement pour la rigueur scientifique, le dévouement, le temps et l'aide que vous m'avez accordés dans l'accomplissement de ce travail.

J'exprime mes profonds remerciements à Medhi Marot, pour la disponibilité, les conseils, les suggestions et les supports techniques dans le traitement et l'analyse des données.

Un remerciement aux professeurs du département de Psychologie, aux personnels administratifs et à tous ceux et à toutes celles qui ont contribué dans ma formation durant cette année.

Je remercie mes collègues : Nolwenn Vergnaud, Léa Andreau, Chloë Lahoreau et Mélanie Baroux, pour leur regard critique envers ce travail de recherche.

Je remercie ma famille et mes supporteurs : Sénatus Ulysse, Rosemie Ulysse, Astride Ulysse, Mirlande Ulysse, Roseline Ulysse, Bridjénie Ulysse, Cynthia Ulysse, Ing. Jouthe Joseph, Député Cholzer Chancy, Maire Marc Henry Compère, Ing. Job Pierre, Dre Islande G. Cadet, Dr Midas Millien, Lebrun K. Eddy, Dieumène Clermont, Grégory Gustémable, Valentina Morency, Cherly Duré, Bobby Saint-Louis, Armande Saint-Ange, Katiusca Nelson, Solange Baikoua, Yarbonme Dabekoa, Woodlens Chéry, Marie Génite Daniel, Phara Lazarre, Yvrose Germain, Stéphanie Q. Bernard, Christophine Augustin, SANZA.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont conseillé et relu lors de la rédaction de ce Travail d'Étude et de Recherche (TER).

Table des Matières

Remerciements.....	1
Table des Matières	2
Résumé.....	3
Abstract	4
Cadre théorique.....	5
Méthode	16
Participants.....	16
Matériels	16
Procédure	17
Manipulation de l'intervention	18
Mesures	19
Résultats	21
Analyses préliminaires avant le test des hypothèses.....	21
Analyse en composantes principales	21
Fiabilité interne	22
Effets sur les médiateurs psychologiques	23
Discussion	25
Références.....	30
Annexe	36
Annexe A : Questionnaire d'enquête Paré pour la condition « diversité sociale »	36

Résumé

Les recherches en sciences humaines et sociales ont démontré que les étudiants issus du milieu populaire ont moins d'occasions de réussir dans un contexte universitaire. L'objectif de cette étude est de tester une intervention psychosociale auprès des étudiants de 1^{ère} année de licence en psychologie à l'université de Poitiers, afin d'augmenter leurs performances académiques en début de cursus universitaire. En vue de tester cette intervention, nous avons recruté 435 participants, dont 350 femmes : ($M_{\text{âge}} = 19.84$; $ET = 1.64$ ans). Ainsi, nous avons utilisé des témoignages d'étudiants de 3^e année de psychologie pour les sensibiliser sur les impacts du milieu d'origine sur leurs vécus à l'université. À travers cette intervention, certains médiateurs psychologiques ont été mesurés (par exemple ; l'identification académique et l'adéquation académique). Dans l'ensemble, l'intervention n'a pas permis aux étudiants de classe populaire d'augmenter leurs ressentis d'adéquation académique et d'identification académique en début de cursus universitaire.

Mots-clés : classes sociales, socialisation, modèles culturels, intervention psychosociale.

Abstract

Research in the humanities and social sciences has shown that students from working class backgrounds have fewer opportunities to succeed in an academic context. The objective of this study is to test a psychosocial intervention with 1st year undergraduate students in psychology at the University of Poitiers, to increase their academic performance at the beginning of university studies. To test this intervention, we recruited 435 participants, including 350 women: ($M = 19.84$, $SD = 1.64$). Thus, we used testimonials from third-year psychology students to raise awareness about the impact of the background environment on their experiences at the university. Through this intervention, some psychological mediators have been measured (e.g., academic identification and academic fit). Overall, the intervention did not allow students from the lower classes to increase their feelings of academic fit and academic identification at the beginning of university studies.

Keywords : social classes, socialization, cultural model, psychosocial intervention.

Depuis la Révolution française de 1789, la notion de classe a toujours été au centre de brûlantes controverses (Portis & Passevant, 1988). Au XIX^e siècle, les dirigeants de l'époque ont mis en place des stratégies permettant de structurer la question de classe (Lemel, 2004). En effet, il s'agit de construire des outils permettant de comprendre le fonctionnement structurel, mais aussi de décrire, voire d'expliquer l'histoire de la société par référence à un jeu de quelques classes complémentaires, conflictuelles ou antagoniques (Lemel, 2004). Dans le manifeste du parti communiste, Marx et Engels (1848) affirment que l'histoire de toute société jusqu'à nos jours n'a été que l'histoire de luttes de classes. À travers ce manifeste, Marx et Engels (1848) présentent deux grandes classes (la bourgeoisie et le prolétariat) qui s'opposent suivant un mode de production. La bourgeoisie dispose les moyens de production et, par conséquent, le prolétariat détient uniquement la force de travail. Donc, ces deux classes ont des intérêts contradictoires dans la hiérarchie sociale. De plus, les auteurs distinguent deux critères pour élaborer ces classes : « la classe en soi et la classe pour soi ». La classe en soi fait référence aux individus d'une classe sociale qui occupent une place précise dans le processus de production. Par contre, la classe pour soi renvoie davantage à la conscience de classe. Mais, comment se manifeste la question des classes sociales au sein de notre société actuelle ?

Dans la littérature, les auteurs trouvent beaucoup d'ambiguïtés dans la conceptualisation et l'opérationnalisation du concept de « classes sociales » (Loignon & Woehr, 2018 ; Chauvel, 2001). L'appartenance à une classe sociale donnée est habituellement établie en mesurant trois (3) variables clés dans les sciences sociales anglo-américaines : 1) le niveau d'éducation ; 2) le prestige professionnel ; 3) le revenu (Simandan, 2002). Selon Kohn (1969), la classe sociale est l'un des systèmes les plus puissants de la stratification sociale à travers laquelle les sociétés classent les individus en fonction de leur accès à des ressources précieuses. Par exemple, la

classe favorisée est caractérisée par les ressources abondantes et le rang élevé (Kraus, Piff, Keltner, 2009). Par ailleurs, la classe populaire est associée à une diminution des ressources et à un rang subalterne perçu (Kraus *et al.*, 2009). Moya et Fiske (2017) voient dans la classe sociale un système de stratification qui classe les personnes par leur accès différent aux ressources matérielles, sociales et culturelles qui forment leur vie de manière importante. En 2012, Sigelman avance que la classe sociale est une catégorie sociale complexe que les enfants peuvent acquérir un peu plus tard dans la vie courante (par exemple : des catégories de genre, de race et d'origine ethnique). La classe sociale est aussi connue sous le nom de « statut socioéconomique (SSE) » qui se traduit par des attributs et des comportements observables comme : les dialectes et les accents, les goûts et les manières, et les styles de pansements (Kraus, Tan & Tannenbaum, 2013). Dans cette présente étude, la classe sociale sera déterminée suivant le capital culturel des parents des participants conformément à la définition proposée par Simandan (2002).

La notion de classes sociales est devenue de plus en plus populaire dans les travaux de psychologie sociale, particulièrement dans le cadre de l'approche socioculturelle (Goudeau, Autin & Croizet, 2017). La perspective socioculturelle permet d'observer les différences systématiques dans les expériences de groupes sociaux particuliers (Stephens & Townsend, 2013). En ce sens, Miyamoto (2017) a prouvé que les individus de classe favorisée dans les cultures chinoises ou japonaises ont tendance à démontrer une conformité élevée. D'après une étude sur la hiérarchie sociale (Kish-Gephart, 2017), l'accès aux ressources et les mouvements entre les classes ont un impact significatif sur les préférences et les comportements. Une récente étude (Kraus & Park, 2017) certifie que les individus appartenant à la classe favorisée font face à des environnements de ressources économiques plus abondantes qui construisent leur capital social et culturel. En revanche, les personnes appartenant à la catégorie sociale populaire sont

plus susceptibles d'avoir des revenus et des emplois instables avec des heures et des horaires changeants et d'une continuité incertaine (Oyserman & Lewis, 2017). Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrons sur les obstacles rencontrés par les étudiants issus du milieu populaire. Ensuite, nous examinons une intervention psychosociale auprès des étudiants en première année de licence à l'université de Poitiers.

L'école est considérée comme un endroit fondamental de socialisation des enfants (Ropé & Brucy, 2000). Selon Jurik, Gröschner et Seidel (2014), l'un des plus grands défis dans les écoles modernes est de créer des environnements d'apprentissage adéquat permettant à tous les élèves de développer de manière optimale leurs capacités individuelles. Dans un article théorique, Croizet, Goudeau, Marot et Millet (2017) ont avancé que le système éducatif participe à la reproduction de l'inégalité des classes sociales. En effet, il existe des preuves dans la littérature qui montrent que les étudiants de classe moyenne et de classe favorisée sont plus équipés pour relever les défis scolaires et sont plus familiers avec les attentes académiques (Goudeau & Croizet, 2017). En Suède, Jonsson et Beach (2015) ont constaté comment les étudiants de 15 à 16 ans orientent leurs choix dans les programmes universitaires et professionnels ; le premier (programmes universitaires) étant choisi principalement par les étudiants de classe moyenne et le dernier (programmes professionnels) par les étudiants de la classe ouvrière. Comme l'ont noté Werfhorst, Sullivan et Cheung (2003), les enfants de classes favorisées atteignent un niveau plus élevé dans les sciences humaines et les matières scientifiques dans les écoles primaires et secondaires en Grande-Bretagne. De plus, un élève d'origine sociale populaire a moins de chance d'être orienté vers une filière générale qu'un élève d'origine sociale favorisée (Channouf, Mangard, Baudry & Perney, 2005). Les étudiants issus de classes moyennes et favorisées obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils étudient dans une autre

langue que leurs homologues des milieux sociaux défavorisés (Sanjurjo, Blanco & Fernández-Costales, 2017).

Dans l'enseignement supérieur de masse, la réussite demande une capacité d'adaptation à de nouvelles normes académiques et sociales qui peuvent représenter une barrière insurmontable pour de nombreux étudiants (Tinto, 1993). Dupont (2003) signale que l'échec à l'université concerne essentiellement le premier cycle, principalement la première année, au cours de laquelle les abandons (Hoffait & Schyns, 2017) et les redoublements sont nombreux. Durant l'année académique 2001-2002, 46.2 % des étudiants entrés en première année de premier cycle universitaire (IUT et formations universitaires d'ingénieurs inclus) sont passés en deuxième année ; 29% des étudiants ont redoublé leur première année et 24.8 % des étudiants sont sortis du système universitaire (Dupont, 2003). Selon Beaud et Convert (2010), les difficultés rencontrées par les étudiants issus du milieu populaire dans le premier cycle universitaire doivent être éclairées par d'autres facteurs outre que les variables scolaires. Les résultats de l'étude menée par Rose (2003, cité par Rouyer, Gilles, Bochatay & Congard, 2012) indiquent que plusieurs éléments peuvent être responsables de ces inégalités : 1) les facteurs économiques (coût des études) ; 2) les facteurs sociaux (relations) ou culturels (références, représentations) ; 3) les conditions d'études (moyens, pratiques, attitudes). Bodin et Millet (2011) rajoutent à ces facteurs les expériences personnelles et malheureuses de l'entrée à l'université comme : l'incompréhension, l'individualisme, l'absence de repères et la solitude.

En vue d'expliquer les disparités de classes sociales dans la santé et l'éducation, Stephens, Markus et Fryberg (2012) ont fait l'hypothèse que deux modèles de comportement sous-jacents entrent en opposition : le modèle individuel et le modèle structurel. Suivant le modèle individuel, le comportement émerge des caractéristiques ou attributs des individus (par exemple : les

valeurs, les croyances, les attitudes, les motivations et les traits ou compétences). À travers ce modèle, on constate comment les caractéristiques des individus façonnent leur comportement et non la façon dont leur environnement façonne leur comportement. À travers le modèle structurel, le comportement est perçu comme un produit des conditions ou des caractéristiques de l'environnement des personnes. Pour certains auteurs, la structure inclut les ressources matérielles (par exemple : l'argent, le financement des écoles, l'alimentation saine, les soins de santé de qualité) associées à sa position dans la hiérarchie sociale (Giddens, 1984 ; Schooler, 1996 ; Wilson, 2009).

Le modèle de soi socioculturel intègre et étend les principes clés des modèles individuels et structurels du comportement humain (Stephens *et al.*, 2012). Ces deux modèles fournissent de puissants outils analytiques permettant aux chercheurs d'identifier les facteurs importants qui contribuent à l'inégalité sociale. Dans un premier temps, Stephens *et al.* (2012) conceptualisent des caractéristiques individuelles (par exemple : les compétences) et structurelles (par exemple : accès aux ressources) en tant que forces interdépendantes qui s'influencent mutuellement dans un cycle bidirectionnel de constitution mutuelle et affirment que ces forces sont mieux analysées et comprises ensemble. Ensuite, ces auteurs montrent que les caractéristiques individuelles et les conditions structurelles influencent indirectement le comportement à travers les individus de forme socioculturelle qui émergent dans une situation donnée. À travers ce modèle théorique, la situation est conceptualisée sous un angle grand et elle est plus que la situation immédiate. Autrement dit, la situation est perçue comme étant ancrée dans des contextes socioculturels plus larges dans lesquels les individus participent, tels que ceux délimités par la classe sociale, l'ethnicité, le sexe, la religion, la nation et la région d'origine.

Dans une récente étude, Dittmann et Stephens (2017) ont fourni un aperçu des sources de l'écart de réalisation de la classe sociale ainsi que des interventions visant à combler ce fossé. Ainsi, ces auteurs ont identifié trois sources majeures de l'écart d'accomplissement de la classe sociale et les interventions qui les ciblent : 1) les compétences individuelles ; 2) les conditions structurelles ; 3) les processus de signification ou d'interprétation des personnes. Les interventions individuelles peuvent contribuer à améliorer la performance académique des étudiants issus de milieux populaires en renforçant leurs compétences et aptitudes individuelles. Les interventions structurelles fournissent aux étudiants des milieux populaires une gamme de ressources environnementales différentes visant à améliorer leurs rendements scolaires. Enfin, les interventions constructives tendent à supposer que, une fois que les personnes ont acquis les compétences individuelles et les ressources structurelles nécessaires pour réussir, changer leur expérience peut être un moyen efficace pour réduire l'écart de la réussite scolaire.

Dans une étude similaire, Stephens, Hamedani et Destin (2014) ont mis au point une intervention pour réduire l'écart de réussite de classe sociale auprès de 168 étudiants issus de catégories sociales populaires et favorisées. En vue de réaliser cette étude, Stephens et ses collaborateurs (2014) ont utilisé les histoires vécues de ces étudiants. Les auteurs ont mené l'intervention sur la différence en matière d'éducation avec les nouveaux étudiants sur la façon dont leurs antécédents divers peuvent façonner ce qu'ils vivent à l'université. Dans l'ensemble, l'intervention a permis aux étudiants de comprendre comment les antécédents des personnes sont importants, et que les étudiants ayant des antécédents comme les leurs peuvent réussir lorsqu'ils utilisent les bons outils et stratégies. De plus, l'intervention a permis aux étudiants de première génération de tirer profit des ressources du collège pour améliorer leurs résultats scolaires.

En nous inspirant du modèle d'intervention proposé par Stephens et ses collaborateurs (2014), nous avons développé une intervention psychosociale pour prédire un effet sur la performance académique des étudiants issus de différentes classes sociales, en raison de l'impact sur certains processus psychologiques. Ainsi, nous nous sommes intéressés particulièrement à ces 5 médiateurs psychologiques (la préparation académique, le sentiment de maîtrise, l'identification académique, l'efficacité académique et l'adéquation académique).

Les étudiants de première génération sont définis comme étant ceux dont aucun parent n'a obtenu son diplôme d'études universitaires, ces étudiants font partie de la classe populaire (Boden, 2011). À l'opposé, les étudiants de génération continue sont ceux dont leurs parents ont fait au moins 4 années d'études supérieures et ces derniers appartiennent à la classe favorisée (Goudeau *et al.*, 2017). La majorité des études sur la préparation académique des étudiants s'accumulent sur les résultats scolaires (Hurtado, Carter & Spuler, 1996). York-Anderson et Bowman (1991) ont démontré que les étudiants de première génération sont moins préparés académiquement. Ces étudiants sont plus susceptibles d'avoir des notes plus faibles au premier semestre et en première année que ceux dont les parents ont fréquenté l'université (Riehl, 1994 ; Warburton, Bugarin & Nunez, 2001). D'autres chercheurs comme (Stephens *et al.*, 2014) soulignent que les étudiants de première génération éprouvent souvent des difficultés à se familiariser avec les règles du jeu (par exemple : demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin). Nous nous attendons à ce que l'écart de la préparation académique des étudiants du milieu populaire soit atténué dans la condition diversité sociale.

Dans une étude Kraus *et al.* (2009) ont trouvé que la classe sociale était étroitement associée à un sentiment réduit de maîtrise personnelle. Le sentiment de maîtrise varie d'un domaine à l'autre (Lachman, 1991). Pearlin et Schooler (1978) suggèrent que ce sentiment

renvoie à la mesure dans laquelle les individus se sentent maîtres de leur vie. C'est aussi la capacité de grandir et d'apprendre sur le plan personnel (García-Morales, Lloréns-Montes, & Verdú-Jover, 2007). D'autres chercheurs comme Jang *et al.* (2002) postulent qu'un niveau plus élevé de maîtrise personnelle peut servir d'indicateur de résilience psychologique. L'étude de (Lachman & Weaver, 1998) a montré que les participants à faible revenu avaient un sentiment de maîtrise inférieur et des contraintes perçues plus élevées. Le sentiment de maîtrise a un impact également sur les étudiants de première génération qui ont plus tendance à avoir peur de l'échec et sont donc plus enclins à soutenir des objectifs d'évitement de la performance au collège (Bui, 2002 ; Jury, Smeding & Darnon, 2015). Dans cette étude, nous supposons que l'écart du sentiment de maîtrise des étudiants du milieu populaire devrait être diminué dans la condition diversité sociale.

Selon Strambler, Linke et Ward (2013), l'identification académique joue un rôle très important dans la réussite académique des étudiants. Une grande attention a été accordée à l'identification académique des étudiants appartenant à des minorités ethniques (Fordham & Ogbu, 1986). Osborne (1997) a défini l'identification académique comme la mesure dans lesquelles les individus fondent leur estime de soi sur les résultats scolaires, se sentent appartenir à leur environnement académique spécifique et valorisent la réussite scolaire. En effet, la gestion de l'identité est l'un des défis les plus difficiles auxquels sont confrontés les étudiants de catégorie sociale populaire lorsqu'ils entrent dans le contexte culturel de l'enseignement supérieur (Jetten, Iyer, Tsivrikos, & Young, 2008). En majeure partie, les étudiants de catégorie sociale populaire ont l'impression de ne pas appartenir à l'université contrairement à leurs homologues de catégorie sociale favorisée (Harackiewicz *et al.*, 2014 ; Ostrove & Long, 2007). Ainsi, nous

supposons que l'écart de l'identification académique des étudiants du milieu populaire devrait être atténué dans la condition diversité sociale.

Dans la littérature, certaines études ont démontré que les étudiants de première génération peuvent souffrir d'une forme de classisme spécifique dans l'enseignement supérieur et qui affecte fortement leur vie et leur satisfaction académique (Langhout, Drake & Rosselli, 2009 ; Allan, Garriott, & Keene, 2016). Selon Zimmerman (1995), l'efficacité académique renvoie aux jugements personnels sur les capacités d'organiser et d'exécuter des actions pour atteindre les performances éducatives. Conformément à la théorie de l'auto-efficacité, l'efficacité académique implique des jugements sur les capacités à effectuer des tâches dans des domaines académiques spécifiques (Oyserman, Harrison & Bybee, 2001). Certains auteurs ont lié les sentiments d'efficacité scolaire à une meilleure performance scolaire et à un risque réduit de se sentir déprimé et anxieux (Eccles, Lord, Roeser, Barber & Jozefowicz, 1997). D'autres études ont prouvé que les étudiants à faible statut socioéconomique (SSE) ont une perception plus faible de leurs compétences et déclarent un plus faible sentiment d'auto-efficacité (Hellman & Harbeck, 1997 ; Ivcevic & Kaufman, 2013). Au terme de notre intervention psychosociale, nous nous attendons à une augmentation de l'efficacité académique des étudiants issus du milieu populaire.

Walton et Cohen (2007) ont fait l'hypothèse que dans les milieux académiques et professionnels, les membres des groupes socialement stigmatisés sont plus incertains de la qualité de leurs liens sociaux et donc plus sensibles aux problèmes d'appartenance sociale. D'après Sawitri et Dewi (2015), le niveau d'adéquation entre les individus et leur environnement est lié à des résultats vitaux pour l'individu et l'environnement. Par exemple, une plus grande adéquation conduit à des résultats positifs, tels que la satisfaction, l'amélioration de la performance, et plus de persistances, alors qu'un ajustement plus pauvre mène à des résultats

négatifs, tels que l'insatisfaction et la réussite inférieure. Pascarella, Wolniak, Pierson et Terenzini (2004) ont remarqué que les étudiants de première génération qui entrent à l'université sont fortement désavantagés par rapport à leur expérience scolaire et leur vie extrascolaire. De plus, ces étudiants ont moins tendance à vivre sur le campus, à s'engager dans les activités parascolaires et scolaires, et à s'intégrer à une fraternité étudiante que leurs pairs. En ce sens, Bean (2005) a observé que la plupart de ces étudiants quittent l'université entre leur première et deuxième année. Nous nous attendons à ce que les étudiants issus du milieu populaire aient un niveau d'adéquation académique plus élevé dans la condition diversité sociale.

À travers notre revue de littérature, certains médiateurs psychologiques (ex. : la préparation académique, le sentiment de maîtrise, l'identification académique, l'efficacité académique et l'adéquation académique) chez les étudiants issus de différentes classes sociales ont été bien étudiés (Stephens *et al.*, 2014 ; Lachman & Weaver, 1998 ; Osborne, 1997 ; Zimmerman, 1995 ; Walton & Cohen, 2007). Dans une étude, York-Anderson et Bowman (1991) ont démontré que les étudiants de première génération sont moins préparés académiquement. D'autres chercheurs ont observé que ces étudiants ont plus tendance à avoir peur de l'échec et sont donc plus enclins à soutenir des objectifs d'évitement de la performance au collège (Bui, 2002 ; Jury *et al.*, 2015). De plus, ces étudiants de catégorie sociale populaire ont l'impression de ne pas appartenir à l'université contrairement à leurs homologues de catégorie sociale favorisée (Harackiewicz *et al.*, 2014 ; Ostrove & Long, 2007). D'autres études ont relaté que les étudiants à faible statut socioéconomique ont une perception plus faible de leurs compétences et déclarent un plus faible sentiment d'auto-efficacité (Hellman & Harbeck, 1997 ; Ivcevic & Kaufman, 2013). Pascarella *et al.* (2004) ont souligné les problèmes d'adéquation académique des étudiants de première génération avec la vie universitaire. Dans la

foulée, Dittmann et Stephens (2017) ont fourni un aperçu sur les sources de l'écart de réussite de la classe sociale ainsi que des interventions visant à combler ce fossé. De même, Stephens *et al.* (2014) ont testé une nouvelle intervention visant à réduire l'écart de réussite de classe sociale auprès de 168 étudiants de catégorie sociale populaire et favorisée aux États-Unis. À la lumière de ces interventions, nous cherchons à comprendre comment de telles interventions peuvent fonctionner auprès des étudiants qui fréquentent l'enseignement supérieur français. Et, comment ces brèves interventions pourraient-elles réduire les écarts de performance des étudiants issus du milieu populaire contrairement à leurs pairs du milieu favorisé ? Toutes ces interrogations et bien d'autres encore seront élucidées à travers notre cadre expérimental.

La présente recherche vise à tester une intervention psychosociale auprès des étudiants de première année de licence en psychologie à l'université de Poitiers, afin d'augmenter leurs performances académiques en début de cursus universitaire¹. Ce travail de recherche met en jeu 2 conditions expérimentales : la condition diversité sociale et la condition contrôle. De ce fait, nous supposons que les étudiants de classe sociale populaire ont un ressenti de préparation académique, un sentiment de maîtrise, une identification académique, une efficacité académique et une adéquation académique moins élevés que les étudiants de classe sociale favorisée, ces ressentis devraient être augmentés lorsque les étudiants sont dans la condition diversité sociale plutôt que dans la condition contrôle.

¹ Dans le cadre de cette étude, notre objectif de départ était de tester une intervention psychosociale pour réduire les écarts de réussite des étudiants issus du milieu populaire en comparant leurs résultats aux semestres 1 et 2. En fait, le calendrier universitaire pose certaines contraintes et ne nous permet pas de tester cette hypothèse. Cependant, nous avons des médiateurs ou processus psychologiques qui renvoient à des processus qui peuvent influencer sur la performance académique des étudiants issus du milieu populaire.

Méthode

Participants

Nous avons mené notre étude auprès d'étudiants en première année de Licence de psychologie à l'université de Poitiers ($N = 435$; $M_{\text{âge}} = 19.84$; $ET = 1.64$ ans ; 350 femmes, 85 hommes). La participation à l'étude était volontaire. Parmi les étudiants présents, 13 étudiants n'ont pas rapporté les informations nécessaires permettant de les catégoriser au sein d'une classe sociale. Ces participants ont été retirés de l'échantillon total. Ainsi, l'échantillon final comprenait 422 participants. En fonction des 2 conditions de notre expérience, le participant se voit attribuer aléatoirement soit la condition diversité sociale soit les 5 témoignages correspondant à la condition contrôle. La condition diversité sociale met l'accent sur l'impact de l'origine sociale sur l'expérience universitaire ainsi que les moyens par lesquels les étudiants ont surmonté les obstacles de la première année d'université en lien avec leur origine sociale. L'autre condition contrôle évoque des éléments qui ne sont en lien ni avec l'origine sociale ni avec les difficultés universitaires. Le questionnaire, quant à lui, reste le même, quelle que soit la condition (voir *Annexe A*). Les données ont été analysées avec le logiciel R-Studio d'après le plan suivant : 2 (Condition : Diversité sociale vs Contrôle) x 3 (Classe sociale : Populaire vs. Intermédiaire vs. Favorisée).

Matériels

Un questionnaire sert de support à l'étude. Les étudiants doivent prendre connaissance de 5 témoignages fictifs des étudiantes en troisième année de psychologie dont le contenu fait l'objet de la manipulation expérimentale. Après avoir lu les différents témoignages, les mesures

de médiateurs psychologiques sont collectées : la préparation académique, le sentiment de maîtrise, l'identification académique, l'efficacité académique et l'adéquation académique. À la suite des 5 portraits se trouve un questionnaire à 29 items, dont 19 items sont basés sur une échelle de Likert de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à faire d'accord ». Les items 1 à 18 servent à mesurer nos 5 construits théoriques (médiateurs psychologiques).

Le matériel verbal constitutif a en partie été alimenté par des entretiens conduits auprès de dix étudiants de première année en psychologie. Pour la conduite de ces entretiens, un guide d'entretien approfondi a été élaboré. L'objectif de ce guide a été de récolter des données qualitatives sur les parcours de vie des étudiants de première année. Le guide d'entretien est organisé sur des thèmes différents pour faire préciser la situation universitaire, le parcours scolaire, la vie en dehors des cours, les loisirs, la famille et les amis, etc. Ainsi, nous avons pu cerner la diversité des expériences et des parcours d'étudiants en première année de licence psychologie.

Procédure

La passation de l'expérience s'est déroulée le lundi 22 janvier 2018, après les examens du premier semestre. Tous les étudiants de première année de psychologie ont été convoqués sur le campus (faculté de Psychologie) par l'intermédiaire d'un créneau qui a été ajouté dans leurs emplois du temps. La passation s'est déroulée en deux temps. Les étudiants ont été répartis sur deux créneaux horaires vu le nombre élevé d'étudiants prévus environ 800. Le premier créneau était à 9 heures, l'autre à 10 heures. La répartition a été faite par ordre alphabétique. Sur ces 2 créneaux, les étudiants ont été divisés à chaque fois en 2 amphithéâtres. La durée de la passation était d'une heure. Dans chaque amphithéâtre se trouvaient 2 expérimentateurs qui avaient pour

tâche d'expliquer l'objectif de l'étude ainsi que son déroulement. Les témoignages et les questionnaires correspondant aux deux conditions ont été distribués aux participants de manière aléatoire. Ensuite, il a été demandé aux participants de lire les 5 portraits d'étudiants, puis de répondre au questionnaire qui suivait les portraits. Les participants ont été informés de la confidentialité ainsi que des conditions d'anonymat de cette étude, garanti par la distribution d'une étiquette autocollante d'anonymat. À la suite de cette passation, l'ensemble des questionnaires a été analysé et codé.

Manipulation de l'intervention

Les participants ont été assignés aléatoirement dans une des deux conditions ; un groupe dans la condition expérimentale diversité sociale et un groupe contrôle. Dans les deux cas, les participants ont lu cinq témoignages d'étudiantes de troisième année de psychologie. Nous avons choisi de ne prendre que des témoignages de femmes pour permettre une meilleure identification des participants, car les étudiantes sont majoritairement représentées à la faculté de psychologie, comparativement aux étudiants.

La principale différence entre les deux conditions est la variation de la consigne et du contenu des témoignages. Dans la condition expérimentale, l'étude était présentée de façon suivante : « *Elle consiste dans une enquête sur la manière dont les étudiants vivent leur première année universitaire. Dans ce document, vous allez lire cinq témoignages d'étudiants plus avancés qui évoquent la manière dont ils ont vécu leur première année de psychologie à l'université de Poitiers, selon leur milieu social d'origine. Vous aurez ensuite à répondre à quelques questions. Nous espérons que vous pourrez trouver, au sein de ces témoignages, des éléments utiles vous permettant d'améliorer votre expérience universitaire.* » On retrouve dans

cette condition trois témoignages d'étudiants de classe populaire et deux témoignages d'étudiants de classe favorisée qui mettent en évidence l'impact de l'origine sociale sur leur expérience universitaire.

Dans la condition contrôle, la consigne de l'étude est formulée ainsi : *« Elle consiste dans une enquête sur la manière dont les étudiants vivent leur première année universitaire. Dans ce document, vous allez lire cinq témoignages d'étudiants plus avancés qui évoquent la manière dont ils ont vécu leur première année de psychologie à l'université de Poitiers. Vous aurez ensuite à répondre à quelques questions. Nous espérons que vous pourrez trouver, au sein de ces témoignages, des éléments utiles vous permettant d'améliorer votre expérience universitaire. »* Les cinq témoignages fournissaient un contenu général qui n'était pas lié à leurs antécédents sociaux.

À la fin de notre questionnaire, le participant devait indiquer des informations sociodémographiques le concernant (par exemple ; l'âge, le sexe et le niveau de diplôme des parents). En effet, nous nous sommes basés sur le niveau de diplôme des parents pour caractériser le statut socioéconomique du participant. Ainsi dans la condition populaire aucun des deux parents n'a de diplôme supérieur au bac. Dans la condition classe favorisée, au moins un des deux parents a un diplôme de quatre années d'étude ou plus. Nous avons choisi de ne conserver que les étudiants issus de classe sociale populaire et les étudiants de classe sociale favorisée. Il peut être très délicat de faire des prédictions sur les étudiants venant de classe sociale intermédiaire, nous avons donc fait le choix de ne pas les prendre en compte dans notre analyse.

Mesures

La préparation académique était mesurée à l'aide des 2 items suivants : (1) « Je ne suis pas sûr-e d'avoir acquis les compétences nécessaires pour réussir à la fac de psychologie » et (2) « Réussir à la fac de psychologie n'est pas évident, mais je sais que j'en suis capable. » (Stephens *et al.*, 2012).

Le sentiment de maîtrise était mesuré à l'aide des 4 items suivants : (1) « J'ai parfois l'impression de ne pas maîtriser mon avenir à la fac de psychologie » ; (2) « Je trouve toujours le moyen de réussir les choses que j'entreprends dans mon cursus de psychologie » et (3) « Quand je dois faire face à des problèmes dans mes études de psychologie, je me sens souvent impuissant-e » (Lachman & Weaver, 1998).

L'identification académique a été mesurée à l'aide des items suivants (Osborne, 1997) : (1) « J'ai l'impression de perdre mon temps à la fac de psychologie » ; (2) « Je m'ennuie à la fac de psychologie, je n'y apprend pas ce qui me semble important » ; (3) « Réussir mes études de psychologie est extrêmement important pour moi » et (4) « Je m'investis beaucoup pour réussir à la fac de psychologie ».

L'efficacité académique a été mesurée à l'aide de 4 items : (1) « Quand les cours de psychologie sont difficiles, je ne suis pas capable de les maîtriser » ; (2) « Si je m'accroche, je suis en mesure de réaliser la majorité du travail qui m'est demandé pour les cours de psychologie » ; (3) « Même si je m'y efforce, je ne suis pas en mesure de répondre aux questions les plus compliquées en cours de psychologie » et (4) « Si j'en ai la volonté, je peux réussir mes études de psychologie ». Items inspirés par Midgley *et al.* (2000).

Enfin, *l'adéquation académique* est mesurée à l'aide des 5 items, adaptés de Walton et Cohen (2007) : (1) « Je me sens bien intégré-e à la fac de psychologie » ; (2) « Les autres comprennent mieux que moi le fonctionnement de la fac de psychologie » ; (3) « J'ai l'impression de ne pas être à ma place à la fac de psychologie » ; (4) « Je me sens différent-e des autres étudiants de la fac de psychologie » et (5) « Je suis satisfait-e de la manière dont se déroule ma première année en fac de psychologie ».

Résultats

Analyses préliminaires avant le test des hypothèses

Analyse en composantes principales. Nous réalisons une analyse en composantes principales qui fait partie du groupe des méthodes descriptives multidimensionnelles appelées méthodes factorielles. L'ACP propose, à partir d'un tableau de données comportant les valeurs de « p » variables quantitatives pour « n » unités (appelées aussi individus), des représentations géométriques de ces unités et de ces variables. Les représentations des variables permettent d'étudier les structures de liaisons linéaires sur l'ensemble des unités en regardant quelles sont les unités qui se ressemblent, celles qui se distinguent des autres. Pour les variables, on cherchera quelles sont celles qui sont très corrélées entre elles, celles qui au contraire ne sont pas corrélées aux autres. Notre analyse en composantes principales réduites se base sur 18 facteurs. En soi, chaque item peut être un facteur. Pour sélectionner le nombre de facteurs que l'on peut retenir nous avons utilisé le critère de Kaiser (1960), c'est-à-dire chaque facteur supérieur à 1 sera maintenu. Ainsi, nous réalisons une seconde analyse en composantes principales sur ces 5 facteurs, en ajoutant une rotation oblique pour permettre de conserver les corrélations qui pourraient exister entre les facteurs qui résultent de l'ACP.

Les deux facteurs, F2 et F5 s'apparentent à nos variables théoriques d'identification académique et d'adéquation académique. Les items (6-7-8) d'identification académique sont reliés entre eux et sont corrélés à un facteur, de même que les items (14-17) d'adéquation académique (voir *Tableau 1*). Nous avons écarté les items qui sont reliés à plus d'un facteur, et qui ne sont pas reliés entre eux. Par exemple ; la préparation académique, le sentiment de maîtrise, et l'efficacité académique n'ayant pas des items reliés entre eux, et ayant plus d'un facteur. De plus, cette analyse nous a permis de faire un réajustement des items initialement inclus dans les facteurs. Ainsi, pour l'identification académique nous avons retiré l'item (9), et pour l'adéquation académique nous éliminons les items (15-16-18).

Tableau 1. Analyse en Composantes Principales (ACP)

	F2	F5	F3	F4	F1
Item 10	.70				
Item 12	.70				
Item 5	.70				
Item 3	.60				
Item 6		.82			
Item 7		.75			
Item 8		-.73			
Item 16		.48	.41		
Item 17			.81		
Item 14			-.77		
Item 15	.40		.47		
Item 2				.77	
Item 13				.69	
Item 11				.69	
Item 9		-.44			.64
Item 4					.62
Item 18			-.40		.53
Item 1	.41				-.52

Fiabilité interne. Afin de mesurer la fiabilité interne de nos items, nous avons calculé un Alpha de Cronbach pour chacun des construits. Le coefficient alpha de Cronbach mesure la

cohérence interne (ou la fiabilité) des questions posées (Gliem & Gliem, 2003). Le coefficient de fiabilité alpha de Cronbach est normalement compris entre 0 et 1. Cependant, plus il est proche de 1.0 plus la cohérence interne des items est élevée². Partant de ces règles de base, dans la présente étude nous allons considérer que nos regroupements d'items sont fiables que si l'alpha est supérieur à .70 et inférieur à 1. Dans l'ensemble, les résultats des coefficients alpha Cronbach montrent que seulement trois des cinq construits théoriques ont une consistance interne satisfaisante : l'identification académique, l'efficacité académique et l'adéquation académique (voir *Tableau 2*).

Tableau 2. Fiabilité des échelles de mesure

Facteurs	Items	M	ET	α
Préparation académique	1-2	5.2	1.1	.47
Sentiment de maîtrise	3-4-5	4.3	1.2	.65
Identification académique	6-7-8-9	6	.92	.79
Efficacité académique	10-11-12-13	5.6	.86	.76
Adéquation académique	14-15-16-17-18	5.2	1.1	.76

Effets sur les médiateurs psychologiques

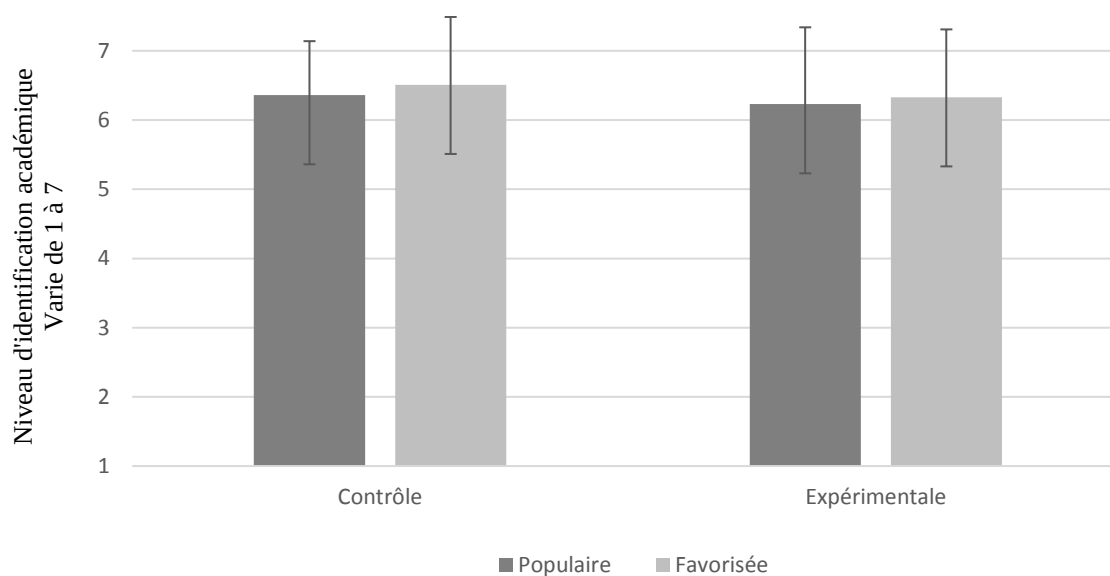
Nous nous attendons à ce que les étudiants de milieu populaire aient un niveau d'identification académique moins élevé par rapport aux étudiants de milieu favorisé, ce niveau augmentera sous l'effet bénéfique de l'intervention. En d'autres termes, nous attendons à une interaction entre l'origine sociale et le facteur expérimental. Pour tester cette hypothèse, nous avons réalisé une analyse de régression sur l'identification académique. Dans la mesure où la

² George et Mallery (2003) fournissent les règles de base suivantes " _> .9 - Excellent, _> .8 - Bon, _> .7 - Acceptable, _> .6 - Discutable, _> .5 - Mauvais, et _<.5 - Inacceptable.

variable classe sociale comportait 3 modalités, nous l'avons codé en 2 contrastes. Le premier est un contraste d'intérêt pour tester l'existence d'une différence entre les étudiants de milieu populaire et les étudiants de milieu favorisé (classe populaire : codée -1 ; classe favorisée : codée 1 ; classe intermédiaire : codée 0). Le second est un contraste centré orthogonal pour tester la variance résiduelle (classe populaire : codée -1 ; classe favorisée : codée -1 ; classe intermédiaire : codée 2).

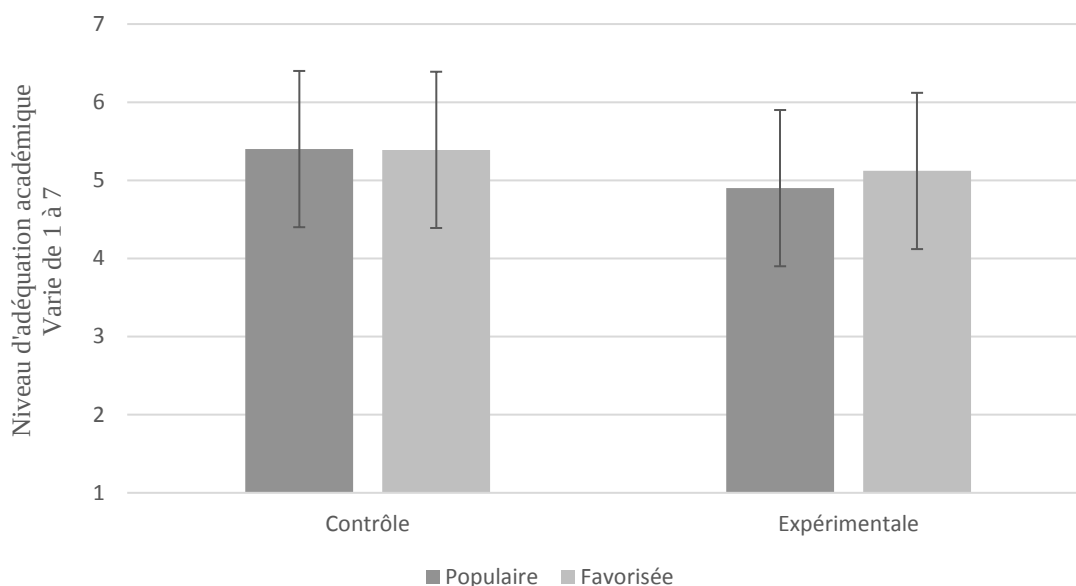
Les résultats de cette analyse indiquent qu'il n'y a pas de différence significative ($\beta = -.02$, $F(1, 408) = .05$, $p = .81$). Les étudiants de classe sociale populaire n'ont pas un ressenti d'identification académique plus élevé après l'intervention (voir **figure 1**). La taille de l'effet ; η^2 partiel = .009. Contrairement à notre hypothèse de recherche, l'interaction entre l'origine sociale et l'identification académique n'est pas significative.

Figure 1. Valeur moyenne de l'identification académique en fonction du statut social des étudiants et de la condition d'intervention. Les barres d'erreur montrent les erreurs standards à la moyenne



Le constat est le même pour la mesure d'adéquation académique, $\beta = -.11$, $F(1, 414) = 1.28$, $p = .52$. Contrairement à notre hypothèse, l'interaction entre l'origine sociale et l'adéquation académique n'est pas significative (voir **figure2**). Les étudiants de classe sociale populaire n'ont pas une adéquation académique plus élevée après l'intervention. La taille de l'effet ; η^2 partiel = .009.

Figure 2. Valeur moyenne de l'adéquation académique en fonction du statut social des étudiants et de la condition d'intervention. Les barres d'erreur montrent les erreurs standards à la moyenne.



Discussion

La présente étude ambitionne à tester une intervention psychosociale auprès des étudiants de la première année de licence en psychologie à l'université de Poitiers, afin d'augmenter leurs performances académiques en début de cursus universitaire. Dans le cadre de cette recherche, il a été supposé que la condition « diversité sociale » prédirait un ressenti d'identification

académique plus élevé pour les étudiants de classe sociale populaire. En effet, les résultats de l'analyse de régression n'ont pas démontré une différence significative dans la condition « diversité sociale ». Les étudiants de classe sociale populaire n'ont pas un ressenti d'identification académique plus élevé après l'intervention. Également, il a été prétendu que la condition « diversité sociale » prédirait un ressenti d'adéquation académique plus élevé pour les étudiants de classe sociale populaire. En ce sens, nous avons réalisé une analyse de régression, et cet effet n'est pas significatif. Donc, les résultats ne sont pas en accord avec les hypothèses de l'étude.

Dans la littérature, certains chercheurs ont démontré que la gestion de l'identité est l'un des défis les plus difficiles auxquels sont confrontés les étudiants de catégorie sociale populaire lorsqu'ils entrent dans le contexte culturel de l'enseignement supérieur (Jetten *et al.*, 2008). Dans la majorité des cas, ces étudiants de catégorie sociale populaire ont l'impression de ne pas appartenir à l'université contrairement à leurs pairs de catégorie sociale favorisée (Harackiewicz *et al.*, 2014 ; Ostrove & Long, 2007). Dans la foulée, une étude a remarqué que les étudiants de classe populaire qui entrent à l'université sont fortement désavantagés par rapport à leur expérience scolaire et leur vie extrascolaire (Pascarella *et al.*, 2004). De plus, ces étudiants ont moins tendance à vivre sur le campus, à s'engager dans les activités parascolaires et scolaires, et à s'intégrer à une fraternité étudiante que leurs pairs. Qu'en est-il de la culture dans le processus d'identification et d'adéquation académique des étudiants au niveau de l'enseignement supérieur ? Quelle est la place des interventions psychosociales dans la diminution des difficultés rencontrées par les étudiants dans l'enseignement supérieur ?

Depuis plusieurs décennies, de nombreuses interventions théoriques ont été mises au point pour améliorer les résultats éducatifs dans l'enseignement supérieur (Wilson, 2011). Selon

Walton (2014), ces interventions sont judicieuses, car elles sont théoriquement précises et abordent des processus psychologiques de base qui peuvent interférer avec le fonctionnement scolaire optimal. Harackiewicz et Priniski (2018) avancent que ces interventions ciblées se portent sur des problèmes éducatifs spécifiques, tels que la réduction des écarts de réussite pour les élèves appartenant à une minorité ethnique sous-représentée, promouvoir la recherche de la science, de la technologie, etc. En effet, de nombreuses études ont constaté que ces interventions socio-psychologiques (généralement brève) n'enseignant pas le contenu académique, mais ciblant les pensées, les sentiments et les croyances des élèves les effets sur le rendement scolaire (Gehlbach, 2010 ; Walton & Dweck, 2009 ; Walton & Spencer, 2009). Par exemple, Walton et Cohen (2011) avaient testé une brève intervention (environ une heure) visant à renforcer le sentiment d'appartenance sociale des étudiants de première année à l'école, et ses conséquences académiques et liées à la santé sur 3 ans. L'intervention visait à atténuer les perceptions psychologiques de la menace sur le campus en qualifiant l'adversité sociale de commune et transitoire. Conformément à ces attentes, au cours de la période d'observation de trois ans, l'intervention a augmenté la moyenne pondérée des Afro-Américains par rapport aux groupes témoins et réduit de moitié l'écart de réussite des minorités. De plus, les résultats suggèrent que l'appartenance sociale est un levier psychologique où une intervention ciblée peut avoir de larges conséquences qui réduisent les inégalités de réussite et de santé. Également, certains auteurs ont testé des interventions psychosociales auprès des étudiants issus de différentes classes sociales dans les universités aux États-Unis. En ce sens, Dittmann et Stephens (2017) ont fourni un aperçu sur les sources de l'écart de réalisation de la classe sociale ainsi que des interventions visant à combler ce fossé. Ainsi, ces auteurs ont identifié trois sources majeures de l'écart d'accomplissement de la classe sociale et les interventions qui les ciblent : 1) les compétences

individuelles ; 2) les conditions structurelles ; 3) les processus de signification ou d'interprétation des personnes. De même, Stephens *et al.* (2014) ont mis au point une intervention psychosociale pour réduire l'écart de réussite de classe sociale auprès de 168 étudiants issus de catégories sociales populaires et favorisées. L'intervention a permis aux élèves de comprendre que les antécédents des gens sont importants et que les personnes ayant des antécédents comme les leurs peuvent réussir lorsqu'ils utilisent les bons outils et stratégies. De plus, l'intervention a permis aux étudiants de première génération de tirer profit des ressources du collège pour améliorer leurs résultats scolaires.

Par ailleurs, beaucoup de facteurs peuvent être à la base des résultats de cette présente étude. Une première limite concerne les instruments utilisés dans le cadre de cette étude qui étaient tous en français. Il faut noter que les universités françaises reçoivent en grand nombre les étudiants étrangers. En 2016, le nombre d'étudiants de nationalité étrangère est de 323 900, soit plus de 4.6 % par rapport à l'année précédente (Lièvre, 2017). Il est à noter que Poitiers est la ville en tête de l'attractivité, confirmant ainsi l'intérêt que lui portent les étudiants (Rolland & Kasparian, 2013). Ainsi, certains étudiants étrangers sont confrontés aux problèmes d'apprentissage de la langue française (Plysyuk & Zdanovich, 2017). Probablement, si nous avions traduit dans plusieurs langues ces instruments pour éviter les biais culturels, il serait plus facile pour certains étudiants de comprendre l'intervention. Voilà pourquoi, nous avançons que la langue utilisée pour monter les instruments pourrait contribuer à limiter les résultats de cette présente étude. Une autre limite concerne les médiateurs psychologiques mesurés dans cette étude. Il est vrai que les dimensions d'identification académique et d'adéquation académique avaient une fiabilité interne satisfaisante en faisant les alphas de Cronbach. Cependant, ces médiateurs psychologiques pourraient poser des problèmes de validité de construit dans le

contexte français. Car les études sur les interventions psychosociales dans l'enseignement supérieur français sont très rares dans la littérature. Une dernière limite concerne la population de l'étude. Ces participants étaient tous en psychologie. Ils ont un minimum de connaissances sur les notions de base de cette discipline. Ils pouvaient biaiser l'étude par souci de faire plaisir aux expérimentateurs de l'étude. En ce sens, le biais de désirabilité sociale pourrait influencer les résultats obtenus.

Les résultats de cette étude n'ont pas pu établir un lien significatif sur les dimensions d'identification académique et d'adéquation académique des étudiants de classe populaire après l'intervention psychosociale. Mais, cette étude est dotée d'une importance capitale dans la mesure où elle met en lumière certains obstacles rencontrés par les étudiants de classe populaire en début de cursus universitaire qui pourraient compromettre leurs réussites. Sur le plan théorique, notre revue de la littérature a montré que les étudiants de classe populaire font l'objet des difficultés très importantes durant leur première année universitaire, et que ces étudiants doivent être pris en considération pour améliorer leurs performances académiques. Sur le plan méthodologique, les limites de cette étude vont permettre aux chercheurs intéressés par ce phénomène en France de développer d'autres instruments pour appréhender cet objet d'étude. En dépit de la non-confirmation nos hypothèses, cette étude apporte une contribution importante pour enrichir la littérature.

Références

- Allan, B. A., Garriott, P. O., & Keene, C. N. (2016). Outcomes of social class and classism in first-and continuing-generation college students. *Journal of counseling psychology*, 63(4), 487.
- Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. *College student retention: Formula for student success*, 215.
- Beaud, S., & Convert, B. (2010). «30% de boursiers » en Grande École... et après ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, (3), 4-13.
- Boden, K. (2011). Perceived academic preparedness of first-generation Latino college students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 10(2), 96-106.
- Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242.
- Bui, V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1).
- Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C., & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 55(3), 217-223.
- Chauvel, L. (2001). Le retour des classes sociales ? *Revue de l'OFCE*, (4), 315-359.
- Croizet, J. C., Goudeau, S., Marot, M., & Millet, M. (2017). How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: documenting symbolic violence from a social psychological point of view. *Current opinion in psychology*, 18, 105-110.
- Dittmann, A. G., & Stephens, N. M. (2017). Interventions aimed at closing the social class achievement gap: changing individuals, structures, and construals. *Current opinion in psychology*, 18, 111-116.
- Dupont J.-L. (2003), *Avis à propos du projet de loi de finances pour 2004 : l'enseignement supérieur*, Sénat, Tome V, téléchargeable à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/a03-074-5/a03-074-5.html>
- Eccles, J., Lord, S., Roeser, R., Barber, B. & Jozefowicz, D. (1997). In J. Schulenberg, J. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283–320). New York: Cambridge University Press.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the “burden of ‘acting white’”. *The Urban review*, 18(3), 176-206.

- García-Morales, V. J., Lloréns-Montes, F. J., & Verdú-Jover, A. J. (2007). Influence of personal mastery on organizational performance through organizational learning and innovation in large firms and SMEs. *Technovation*, 27(9), 547-568.
- Gehlbach, H. (2010). The social side of school: Why teachers need social psychology. *Educational Psychology Review*, 22(3), 349-362.
- George, D., & Mallery, P. (2003). Reliability analysis. *SPSS for Windows, step by step: a simple guide and reference*, 14th edn. Boston: Allyn & Bacon, 222-232.
- Giddens, A. (1984). The constitution of society: Outline of the theory of structuration. Berkeley: University of California Press.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Goudeau, S., & Croizet, J. C. (2017). Hidden advantages and disadvantages of social class: How classroom settings reproduce social inequality by staging unfair comparison. *Psychological science*, 28(2), 162-170.
- Goudeau, S., Autin, F., & Croizet, J. C. (2017). Etudier, mesurer et manipuler la classe sociale en psychologie sociale : Approches économiques, symboliques et culturelles [Studying, measuring and manipulating social class in social psychology : Economic, symbolic and cultural approaches]. *International Review of Social Psychology*, 30(1).
- Harackiewicz, J. M., & Priniski, S. J. (2018). Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention. *Annual review of psychology*, 69.
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Giffen, C. J., Blair, S. S., Rouse, D. I., & Hyde, J. S. (2014). Closing the social class achievement gap for first-generation students in undergraduate biology. *Journal of educational psychology*, 106(2), 375.
- Hellman, C., & Harbeck, D. (1997). Academic Self-Efficacy: Highlighting the First-Generation Student. *Journal of Applied Research in the Community College*, 4(2), 165-69.
- Hoffait, A. S., & Schyns, M. (2017). Early detection of university students with potential difficulties. *Decision Support Systems*, 101, 1-11.
- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in higher education*, 37(2), 135-157.
- Ivcevic, Z., & Kaufman, J. C. (2013). The can and cannot do attitude: How self-estimates of ability vary across ethnic and socioeconomic groups. *Learning and Individual Differences*, 27, 144-148.

- Jang, Y., Haley, W. E., Small, B. J., & Mortimer, J. A. (2002). The role of mastery and social resources in the associations between disability and depression in later life. *The gerontologist*, 42(6), 807-813.
- Jetten, J., Iyer, A., Tsivrikos, D., & Young, B. M. (2008). When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors. *European Journal of Social Psychology*, 38(5), 866-879.
- Jonsson, A. C., & Beach, D. (2015). Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of “class” in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education*, 18(4), 703-717.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender? *Learning and Individual Differences*, 32, 132-139.
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: the impact of the function of selection. *Frontiers in psychology*, 6, 710.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 141-151.
- Kish-Gephart, J. J. (2017). Social class & risk preferences and behavior. *Current opinion in psychology*, 18, 89-92.
- Kohn, M. (1989). *Class and conformity: A study in values*. University of Chicago Press.
- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 992.
- Kraus, M. W., Tan, J. J., & Tannenbaum, M. B. (2013). The social ladder: A rank-based perspective on social class. *Psychological Inquiry*, 24(2), 81-96.
- Kraus, M., & Park, J. W. (2017). The structural dynamics of social class.
- Lachman, M. E. (1991). Perceived control over memory aging: Developmental and intervention perspectives. *Journal of Social Issues*, 47, 159-175.
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 74(3), 763.
- Langhout, R. D., Drake, P., & Rosselli, F. (2009). Classism in the university setting: Examining student antecedents and outcomes. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 166.
- Lemel, Y. (2004). Les représentations savantes. Les pères fondateurs. *Que sais-je ?* (341), 15-32.

- Lièvre, A. (2017). Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2016-2017 en forte progression.
- Loignon, A. C., & Woehr, D. J. (2018). Social class in the organizational sciences: a conceptual integration and meta-analytic review. *Journal of Management*, 44(1), 61-88.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifeste du parti communiste*.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hrudá, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor*, 1001, 48109-1259.
- Miyamoto, Y. (2017). Culture and social class. *Current opinion in psychology*, 18, 67-72.
- Moya, M., & Fiske, S. T. (2017). The social psychology of the great recession and social class divides. *Journal of Social Issues*, 73(1), 8-22.
- Osborne, J. W. (1997). Identification with academics and academic success among community college students. *Community College Review*, 25(1), 59-67.
- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363-389.
- Oyserman, D., & Lewis, N. A. (2017). Seeing the destination and the path: Using identity-based motivation to understand and reduce racial disparities in academic achievement. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 159-194.
- Oyserman, D., Harrison, K., & Bybee, D. (2001). Can racial identity be promotive of academic efficacy? *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 379-385.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*, 2-21.
- Plysyuk, A. H. & Zdanovich, E., L. (2017). Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs.
- Portis, L., & Passevante, C. (1988). *Les classes sociales en France : un débat inachevé, 1789-1989* (Vol. 3). Editions de l'Atelier.
- Riehl, R. J. (1994). The Academic Preparation, Aspirations, and First-Year Performance of First-Generation Students. *College and University*, 70(1), 14-19.
- Rolland, A., & Kasparian, J. (2013). Variations autour du "palmarès des villes étudiantes" du magazine l'Etudiant. In *EGC2013* (pp. 43-58).
- Ropé, F., & Brucy, G. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Editions de l'Atelier.

- Rose, J. O. S. É. (2003). L'université en éclats.
- Rouyer, C., Gilles, P. Y., Bochatay, K., & Congard, A. (2012). Réduire les inégalités sociales à l'université : présentation d'un dispositif d'aide à l'orientation et à la transition secondaire-supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/3).
- Sanjurjo, J. F., Blanco, J. M. A., & Fernández-Costales, A. (2017). Assessing the influence of socio-economic status on students' performance in Content and Language Integrated Learning. *System*.
- Sawitri, D. R., & Dewi, K. S. (2015). Academic Fit, Adolescent-Parent Career Congruence, and Career Exploration in University Students. *Procedia Environmental Sciences*, 23, 105-109.
- Schooler, C. (2007). Culture and social structure: The relevance of social structure to cultural psychology. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 370 –388). New York, NY: Guilford Press.
- Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 415-429.
- Simandan, D. (2002). On what it takes to be a good geographer. *Area*, 34(3), 284-293.
- Stephens, N. M., & Townsend, S. S. (2013). Rank is not enough: Why we need a sociocultural perspective to understand social class. *Psychological Inquiry*, 24(2), 126-130.
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological science*, 25(4), 943-953.
- Stephens, N. M., Markus, H. R., & Fryberg, S. A. (2012). Social class disparities in health and education: Reducing inequality by applying a sociocultural self-model of behavior. *Psychological review*, 119(4), 723.
- Strambler, M. J., Linke, L. H., & Ward, N. L. (2013). Academic identification as a mediator of the relationship between parental socialization and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 99-106.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college, rethinking the causes and cures of student's attrition* (2^e éd.). University of Chicago Press.
- Walton, G. M. (2014). The new science of wise psychological interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 73-82.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: race, social fit, and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 92(1), 82.

- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451.
- Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2009). Solving social problems like a psychologist. *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 101-102.
- Walton, G. M., & Spencer, S. J. (2009). Latent ability: Grades and test scores systematically underestimate the intellectual ability of negatively stereotyped students. *Psychological Science*, 20(9), 1132-1139.
- Warburton, E. C., Bugarin, R., & Nunez, A. M. (2001). Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students. Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports.
- Werfhorst, H. G., Sullivan, A., & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62.
- Wilson, T. (2011). *Redirect: The surprising new science of psychological change*. Penguin UK.
- Wilson, W. J. (2009). *More than just race: Being black and poor in the inner city*. New York, NY: Norton.
- York-Anderson, D. C., & Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 202-231.

Annexe

Annexe A : Questionnaire d'enquête Paré pour la condition « diversité sociale »



L'Université de Poitiers a lancé en 2012 le projet PARÉ (Parcours Réussite) qui s'inscrit dans le cadre des « Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes » (IDEFI).

INNOVETU est une des actions de recherche de PARÉ. Elle consiste dans une enquête sur la manière dont les étudiants vivent leur première année universitaire. Dans ce document, vous allez lire **cinq** témoignages d'étudiants plus avancés qui évoquent la manière dont ils ont vécu leur première année de psychologie à l'université de Poitiers, **selon leur milieu social d'origine**. Vous aurez ensuite à répondre à quelques questions. Nous espérons que vous pourrez trouver, au sein de ces témoignages, des éléments utiles vous permettant d'améliorer votre expérience universitaire.

Votre participation est volontaire. Cette enquête est confidentielle et anonymisée via un système d'étiquettes autocollantes. Cette étiquette vous sera remise à la fin du remplissage du questionnaire. Les réponses permettront de réaliser une analyse globale sur des tendances générales des étudiants et en aucun cas des analyses de profil personnel. Vos réponses au questionnaire seront croisées avec vos résultats universitaires, mais à aucun moment vos noms et prénoms ne seront utilisés ou sauvegardés dans les fichiers. En d'autres termes, les réponses et résultats collectés ne permettront pas de vous identifier.

Merci de compléter :

J'ai pris connaissance des conditions de participation à cette enquête et :

☐ *J'accepte de participer*

☐ *Je refuse de participer à cette enquête (dans ce cas merci d'attendre la fin de la passation dans le silence et vous collerez votre étiquette sur le questionnaire).*

Merci de coller votre étiquette d'anonymat ci-dessous

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to paste their anonymity sticker.

Merci de votre participation !

L'équipe du projet INNOVETU Paré

Mentions légales : Cette enquête, réalisée sous la responsabilité scientifique de J.-C. Croizet. Elle a fait l'objet d'une déclaration au registre des traitements Informatique et libertés de l'Université de Poitiers. UFR Sciences Humaines et Arts, 8 rue René Descartes, TSA 8111, 86073 Poitiers Cedex 9 Pour toute question : jean-claude.croizet@univ-poitiers.fr



Elodie, L3 de psychologie, Année 2016-2017

Comment as-tu vécu ta transition entre le lycée et l'université ?

« Je me suis pas tout de suite sentie à ma place en arrivant à l'université de Poitiers. La grande majorité de mes amis de STMG ont trouvé un boulot après le bac ou sont entrés en BTS. J'avais personne à qui demander des conseils sur la fac. J'avais ***l'impression que les étudiants en psycho étaient vraiment différents*** de mes amis du lycée, ***qu'ils étaient plus cultivés que moi et que je faisais "tache" parmi eux.*** Contrairement à d'autres étudiants de psycho, ***mes parents n'ont jamais été à l'université. Ma mère s'est arrêtée au bac et mon père a juste le brevet, du coup ils pouvaient pas me dire grand chose sur la fac.*** Ils me soutenaient mais ils pouvaient pas vraiment m'aider dans mes études. ***Ils avaient pas du tout idée de ce que je vivais et de ce qu'étaient les études à l'université.***

Je me souviens qu'après avoir reçu des notes qui reflétaient pas du tout le travail que j'avais fourni, je me suis demandée à quoi bon continuer. Ma mère pensait bien faire en me disant des trucs comme « t'avais certainement pas assez bossé, tu feras mieux la prochaine fois si tu t'y mets plus sérieusement ». Moi je savais que j'avais bossé et je comprenais juste pas du tout ces notes. C'était ***difficile de ne pas savoir si je faisais bien les choses, si je comprenais bien ce qui était attendu,*** et ça me stressait, j'étais ***jamais sûre de moi.***

Ce qui m'a vraiment aidé à vivre mieux la fac et à avoir de meilleurs résultats c'est le fait de ***m'être entourée d'amies de psycho.*** On travaillait ensemble, on se soutenait et j'ai appris à apprécier d'être étudiante. J'avais enfin des gens avec qui je pouvais ***discuter de mes difficultés.*** Je sais aujourd'hui que c'est en partie ce qui m'a aidé à réussir, parce que malheureusement ***ma famille ne pouvait pas m'apporter d'aide pour mes études.*** »

Selon toi, qu'est-ce qui a fait que tu as réussi à réussir ta première année ?

« Au fur et à mesure j'ai compris que ***demander de l'aide aux profs et aux autres étudiants c'était pas synonyme d'échec, mais un moyen de s'améliorer.*** Il y aura toujours quelqu'un qui réussit mieux, ou qui est plus avantagé parce qu'il a des parents qui ont été à la fac ou qu'il a plus d'argent pour profiter de sa vie étudiante. Mais c'est encore ***plus motivant pour moi de réussir avec mon parcours !*** Avant quand j'avais l'impression d'en savoir moins que les autres, je me sentais mal, alors que maintenant je fais en sorte ***d'apprendre d'eux*** et je me sens beaucoup mieux. ***M'entourer d'autres étudiants et apprendre à leurs côtés*** c'est la meilleure décision que j'ai prise !

»



Anne, L3 de psychologie, Année 2016-2017

Comment as-tu vécu ta transition entre le lycée et l'université ?

« Continuer les études après le bac ça a toujours été plutôt évident pour moi. J'ai toujours été **encouragée et soutenue par mes parents** dans mon parcours scolaire et je savais depuis un moment que j'irais à l'université plus tard. Pendant ma terminale S j'avais plusieurs pistes pour la suite qui m'intéressaient et **mes parents m'ont beaucoup aidé à faire mon choix sans rien m'imposer, en me faisant rencontrer une de leur connaissance qui était psychologue**. La fac c'était mon choix et c'était important que je prenne ce genre de décision **sur la base de mes envies et mes projets**. Ils me conseillaient et m'aidaient à trouver les bonnes informations pour prendre ma décision sans me tromper. **Mes deux parents ont fait des études, ils se sont rencontrés en Master d'ailleurs**. C'était assez **facile de discuter de la fac avec eux**, et d'imaginer comment ce serait. Malgré tout, les premières semaines ont été assez déconcertantes. Au lycée, les profs sont là pour faire en sorte qu'on réussisse, j'avais pas l'habitude d'être aussi peu suivie et surtout je me disais que je devais me débrouiller seule si j'avais des questions parce que les profs pouvaient pas être présents pour 900 étudiants. A la fin d'un cours qui m'avait vraiment intéressé, **je me suis dit qu'il fallait que je demande au prof** une référence de livre ou de sites internet pour en savoir plus. Je lui ai envoyé un mail et il m'a répondu le lendemain avec plein d'informations super utiles. **Après ça, je n'ai jamais hésité à contacter des profs** pour leur poser des questions sur les cours, sur les possibilités d'orientation après la licence, ou pour avoir leur avis sur des sujets liés à leurs cours qui m'intéressaient. Et ce sentiment de solitude que j'avais au début s'est envolé, **il suffisait juste que j'ose solliciter les profs** qui, contrairement à ce que je pensais, étaient disponibles pour répondre à nos questions. »

Selon toi, qu'est-ce qui a fait que tu as réussi ta première année ?

« **Une fois que j'ai senti que je pouvais être soutenue**, j'ai beaucoup aimé le fonctionnement de l'université. Le fait de ne pas avoir de devoirs précis à faire laisse le temps d'approfondir des choses qui nous plaisent vraiment et **d'apprendre par soi-même**. Au final c'est motivant ! En fait je suis de plus en plus convaincue que l'université **c'est le lieu où on apprend le plus de choses dans notre vie, où on devient indépendant de ses parents, pour développer nos propres idées et s'affirmer intellectuellement**. Et je suis contente que mes parents m'aient partagé leur expérience ! »



Julie, L3 de psychologie, Année 2016-2017

Comment as-tu vécu ta transition entre le lycée et l'université ?

« J'ai toujours voulu faire un métier où je pourrais aider les gens, les aider à se sentir mieux dans leur vie. La fac de psycho la plus proche était à Poitiers, et c'était rassurant **de savoir que je pouvais rester pas trop loin de ma famille au cas où ils avaient besoin de moi.** C'était pas toujours évident en première année parce que j'avais tout à découvrir, j'avais l'impression d'apprendre de nouvelles infos importantes tous les jours. Mon père a juste un CAP cuisine et ma mère un BEP de blanchisserie, donc **l'université c'était vraiment très abstrait pour eux à vrai dire.** Et dans mon entourage je connaissait une personne qui avait fait un BTS mais ils n'est pas allé à la fac. Au début c'était assez dur de se faire des amis parce que je voyais jamais les mêmes têtes chaque semaine. Du coup c'était **pas évident de vivre mes débuts à la fac sans pouvoir le partager avec quelqu'un qui vivait la même chose que moi.** Et puis je pouvais **pas vraiment demander des conseils à ma famille parce que mes parents étaient dépassés.** J'étais boursière aussi alors je ne rentrais pas aussi souvent que je le voulais dans ma famille. Le bon côté des choses c'est que je pouvais découvrir la ville et inviter des amis du lycée à venir à Poitiers le weekend. Mais je voyais que **je loupais des choses qui se passaient à la maison, que je ne pouvais pas aider mon frère ou ma sœur pour leurs devoirs par exemple. Je me sentais vraiment exclue ... Dans ma famille on s'est toujours aidé les uns les autres alors ça me faisait culpabiliser de me centrer sur ma vie d'étudiante et de penser qu'à moi.** C'était vraiment difficile aussi parce que j'avais le **sentiment de ne pas être vraiment à ma place à la fac.** Tout ça m'a pas mal découragé pendant une période. J'ai décidé d'en discuter avec mes parents. Ils ont finalement compris que j'avais besoin de me concentrer un peu plus sur ma vie d'étudiante pour me sentir bien dans mes études. »

Selon toi, qu'est-ce qui a fait que tu as réussi ta première année ?

« Ca m'a vraiment aidé de trouver cet **équilibre entre ma vie de famille, qui est très importante pour moi, et ma vie à l'université où j'ai besoin d'indépendance.** J'ai pu prendre plus de temps et faire des connaissances à la fac de psycho, on était tous différents les uns des autres mais tous réunis autour de la psycho. Du coup **on a pas mal échangé des idées ou ce qu'on savait grâce à nos expériences à chacun, et c'est comme ça que j'ai vraiment beaucoup appris.** Ce sont des amis proches aujourd'hui, et **si j'en suis là c'est en partie grâce à eux.** »



Marie, L3 de psychologie, Année 2016-2017

Comment as-tu vécu ta transition entre le lycée et l'université ?

« Personnellement, je suis arrivée en psycho parce que je me disais qu'après le lycée, la fac c'était la suite logique. En fait, j'ai choisi la fac de psycho pour **trouver un métier où je pourrais aider les gens qui en ont besoin**. Je me disais aussi qu'avec un diplôme universitaire je pourrais avoir **une vie différente de celle de mes parents**. Mes parents ont un métier difficile pas forcément très bien payé. Du coup ils sont fiers que je sois à l'université !

J'avais jamais eu l'occasion de discuter de la fac avec quelqu'un vu que **je ne connaissais personne qui y était allé dans mon entourage**. Puis les témoignages d'étudiants de psycho que je trouvais sur internet étaient pas forcément informatifs... Donc j'avais une **représentation très floue de ce que c'était que la fac**. Je savais même pas quoi faire ou par où commencer dans mon travail perso. Je savais pas si je devais lire des livres ou des magazines, ni quels livres lire d'ailleurs. J'avais vu des trucs passer sur internet mais je savais pas si c'était fiable ou non. Un prof de TD une fois avait demandé si on lisait des magazines de psycho, et j'étais vraiment étonné du nombre de gens qui lisaient des magazines comme « Sciences Humaines ». Moi **je savais même pas que ça existait** ... Et ceux qui lisaient c'étaient les mêmes qui levaient la main pour répondre aux questions du prof, et pour répondre correctement en général. A côté **je me sentais bête. Mes parents ne lisent pas beaucoup et sont abonnés à aucun magazine de science**. J'avais l'impression d'être déjà en retard sur les autres alors que c'était juste le début de la première année de licence ... Vu que j'avais aucune idée de quoi faire ni à qui demander des conseils, je me suis inscrite au tutorat au deuxième semestre, même si les autres étudiants disaient que c'était juste du travail en plus. Au final j'y ai trouvé des étudiants de Master qui m'ont donné **des conseils sur le travail universitaire, les attentes aux examens, etc** ... Et tout ça me sert encore aujourd'hui. Je suis toujours en contact avec certains tuteurs et d'ailleurs je commence un stage en M1 avec l'une d'entre eux l'an prochain qui est devenue psychologue clinicienne. »

Selon toi, qu'est-ce qui a fait que tu as réussi ta première année ?

« Finalement, le choix d'aller aux heures de tutorat a **complètement changé mon approche des études**. Quand on vient d'un milieu pas aisé comme le mien on peut vite être découragé en se sentant un peu « en retard » par rapport aux autres, donc il faut **tirer partie de tout ce qui est disponible autour de soi** ! »



Solène, L3 de psychologie, Année 2016-2017

Comment as-tu vécu ta transition entre le lycée et l'université ?

« Mes parents m'ont toujours poussé à réussir mes études. Faire des études supérieures c'était logique pour moi, je ne voyais pas les choses autrement. C'est les cours de philo qui m'ont conduit en psycho. J'avais vraiment adoré les cours sur les théories Freudiennes. J'ai parlé à mes parents plusieurs fois de ce qu'on voyait en cours et ça les intéressait beaucoup. Ma mère a retrouvé dans la bibliothèque « Totem et Tabou » qu'elle avait dû lire au lycée. Ce livre m'a vraiment donné envie de poursuivre en psychologie pour en apprendre plus sur les processus psychiques et le développement de la pensée humaine. Les premières semaines à la fac c'était beaucoup de solitude. J'étais à la fois contente d'être enfin indépendante et un peu triste de passer mes soirées toute seule chez moi. J'appelais très souvent le soir mes parents pour raconter ce que je faisais et pour leur demander leur avis ou des conseils sur la fac et la vie étudiante en générale. J'avais aussi de la chance d'avoir des cousins qui étaient en Licence 3 et en Master 1 quand j'étais en L1, on discutait beaucoup de nos expériences et ça m'a appris beaucoup de choses, même s'ils étaient pas en psycho. Ma mère me racontait souvent son expérience d'étudiante, ça me rassurait de voir qu'on vivait des choses similaires et que même si les débuts avaient été aussi difficiles pour elle, elle avait bien réussi ses études.

Sur les conseils de mes parents et de mes cousins, je suis souvent allée voir des concerts, des spectacles ou des expos et c'est ce qui m'a permis de rencontrer des étudiants de plein de disciplines différentes. C'était très différent du lycée, j'avais l'impression de m'ouvrir l'esprit à plein de trucs et en cours j'apprenais tous les jours de nouvelles choses. C'était valorisant aussi parce que j'apprenais pas seulement en cours, j'avais le temps de lire ce que je voulais à côté pour compléter mes cours ou découvrir des thématiques de psycho que je connaissais pas, j'avais des amis étudiants avec qui discuter de ce que j'aimais en psycho ... Enfin, j'ai vraiment compris à ce moment là que je gagnais en maturité intellectuelle et c'était par mes propres moyens et mes propres choix, c'est d'ailleurs ce que j'aime à la fac. »

Selon toi, qu'est-ce qui a fait que tu as réussi ta première année ?

« J'étais de plus en plus motivée à ne pas aller en cours juste pour le recracher aux examens, j'y allais pour vivre découvrir de nouvelles choses et me construire intellectuellement. J'ai même converti ma mère qui nous a abonné à Cercle Psy. Si je suis en L3 aujourd'hui et que j'ai envie de poursuivre en Master c'est parce que je prends du plaisir dans mes études, je prends plaisir à apprendre, je pense que c'est cet état d'esprit qui fait que j'ai réussi ! »

Veillez indiquer 3 points, évoqués dans les témoignages que vous venez de voir, qui vous paraissent importants pour la réussite de vos études, compte tenu de votre milieu social d'origine :

Point 1 :

.....

.....

Point 2 :

.....

.....

Point 3 :

.....

.....

Quels sont les éléments dans ces témoignages qui renvoient à votre propre expérience universitaire, compte tenu de votre milieu social d'origine ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quelles sont les informations données dans ces témoignages que vous pourriez utiliser pour améliorer votre propre expérience universitaire ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tournez la page SVP

Les phrases ci-dessous sont des opinions. Merci de donner votre degré d'accord avec chacune d'entre elles en choisissant dans l'échelle ci-dessous le chiffre qui correspond le mieux à votre propre opinion. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, c'est uniquement votre opinion personnelle qui compte.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

Si vous n'êtes pas du tout d'accord avec une affirmation, inscrivez le chiffre « 1 » dans la case à côté de celle-ci. Si au contraire vous êtes tout à fait d'accord avec une affirmation, inscrivez le chiffre « 7 » dans la case associée. Utilisez les nombres intermédiaires pour nuancer votre opinion.

1. Je ne suis pas sûr-e d'avoir acquis les compétences nécessaires pour réussir à la fac de psychologie ☐
2. Réussir à la fac de psychologie n'est pas évident, mais je sais que j'en suis capable ☐
3. J'ai parfois l'impression de ne pas maîtriser mon avenir à la fac de psychologie ☐
4. Je trouve toujours le moyen de réussir les choses que j'entreprends dans mon cursus de psychologie ☐
5. Quand je dois faire face à des problèmes dans mes études de psychologie, je me sens souvent impuissant-e ☐
6. J'ai l'impression de perdre mon temps à la fac de psychologie ☐
7. Je m'ennuie à la fac de psychologie, je n'y apprends pas ce qui me semble important ☐
8. Réussir mes études de psychologie est extrêmement important pour moi ☐
9. Je m'investis beaucoup pour réussir à la fac de psychologie ☐
10. Quand les cours de psychologie sont difficiles, je ne suis pas capable de les maîtriser ☐
11. Si je m'accroche, je suis en mesure de réaliser la majorité du travail qui m'est demandé pour les cours de psychologie ☐

12. Même si je m'y efforce, je ne suis pas en mesure de répondre aux questions les plus compliquées en cours de psychologie ☐
13. Si j'en ai la volonté, je peux réussir mes études de psychologie ☐
14. Je me sens bien intégré-e à la fac de psychologie ☐
15. Les autres comprennent mieux que moi le fonctionnement de la fac de psychologie ☐
16. J'ai l'impression de ne pas être à ma place à la fac de psychologie ☐
17. Je me sens différent-e des autres étudiants de la fac de psychologie ☐
18. Je suis satisfait-e de la manière dont se déroule ma première année en fac de psychologie ☐
19. Je suis inquiet-e vis-à-vis de ma réussite aux examens du 2^e semestre ☐
20. Combien avez-vous d'ami-es du lycée parmi les étudiants de 1^{re} année de psycho ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 et +
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---------

21. En dehors des temps de travail, partagez-vous **régulièrement** des moments avec d'autres étudiants de première année de psycho ? (repas sur le campus, trajets, soirées) ☐
22. En dehors des travaux de groupe, travaillez-vous avec d'autres étudiants de première année de psycho ? ☐
23. Combien avez-vous de nouveaux amis parmi les étudiants de 1^{re} année de psycho ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 et +
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---------

24. Quelle moyenne générale pensez-vous obtenir au 1^{er} semestre ? _____

25. Pensez-vous valider votre première année de psychologie ? :

Je ne pense pas valider mon année

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Je pense valider mon année

26. Envisagez-vous de poursuivre en psychologie l'année prochaine ?

☐	oui	☐	non
--------------------------	-----	--------------------------	-----

27. Si oui, quel niveau de diplôme visez-vous pour la fin de vos études ? _____
28. Sinon, qu'envisagez-vous de faire l'année prochaine ? : _____
29. Quel était le rang de la Licence de psychologie dans vos vœux d'orientation sur la plateforme APB ?

Tournez la page SVP

Veillez répondre précisément à ces questions :

Sexe : ☐ Homme ☐ Femme

Date de naissance : _____

Série, ville et année d'obtention du baccalauréat : _____

Niveau de diplôme le plus élevé de la mère / tutrice / parent 1 :

☐ Sans diplôme ☐ CAP ☐ BEP ☐ Bac ☐ Bac+ 2
☐ Licence (Bac+3) ☐ Maîtrise (Bac+4) ☐ DEA/DESS (Bac+5) ☐ Doctorat

Niveau de diplôme le plus élevé du père / tuteur / parent 2 :

☐ Sans diplôme ☐ CAP ☐ BEP ☐ Bac ☐ Bac+ 2
☐ Licence (Bac+3) ☐ Maîtrise (Bac+4) ☐ DEA/DESS (Bac+5) ☐ Doctorat

Soyez le plus précis possibles sur l'intitulé de la profession :

Profession ou situation de la mère (*si elle est au chômage, en invalidité ou à la retraite, précisez la dernière qu'elle a exercée*) :

Profession ou situation du père (*s'il est au chômage, en invalidité ou à la retraite, précisez la dernière qu'il a exercée*) : _____

Avec qui avez-vous vécu le plus longtemps ?

☐ Mes 2 parents / tuteurs ☐ Ma mère / tutrice ☐ Mon père / tuteur

Imaginez que cette échelle représente la manière dont les individus se positionnent dans la société française. En haut de l'échelle se situent les mieux lotis, ceux qui ont le plus d'argent, les meilleurs diplômes et les emplois les plus réputés. En bas se situent les moins bien lotis, ceux qui ont le moins d'argent, les moins bons diplômes, et les emplois les moins réputés voire sans emploi. Plus vous vous placez en haut de l'échelle, plus vous êtes proche des individus les mieux lotis. Et plus vous vous placez en bas de l'échelle, plus vous êtes proches des individus les moins bien lotis.

Entourez le chiffre indiquant l'échelon sur lequel vous pensez vous situer à ce moment de votre vie, en comparaison avec le reste de la société. Pour répondre, veuillez prendre en compte la situation globale de votre famille (de vos parents notamment)

