
ATTENTES ET PRATIQUES DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS

Note de synthèse

Didier PAQUELIN

Professeur des Universités,
Université Bordeaux Montaigne (France),
Professeur Titulaire de la Chaire de Leadership
en pédagogie de l'enseignement supérieur,
Université Laval (Québec)

Principaux apports de l'étude

Cette note de synthèse présente les résultats d'une étude commanditée par la DGESIP cherchant à caractériser les attentes et les pratiques d'apprentissage des étudiants en identifiant tout particulièrement ce qui relève des sphères institutionnelle (modalités pédagogiques, ressources, médiation), professionnelle et personnelle. La présentation des principaux apports de l'étude est suivie par un rappel du questionnement initial, en ouverture d'un premier niveau d'analyse dont les approfondissements sont présentés dans le rapport final de l'étude.

Un questionnaire en ligne a été proposé à des étudiants et des élèves ingénieurs de 9 mars au 25 mai 2015. L'analyse des réponses fournies par 3 853 répondants, issus de douze académies, de toutes les filières et niveaux de formation, s'est fondée sur le traitement de 246 variables. L'analyse relève des points saillants relatifs aux attentes et aux pratiques des répondants.

Le diplôme, comme objectif de réussite

Les répondants cherchent à obtenir un diplôme afin de pouvoir exercer un métier qui réponde à leurs attentes et qui soit plaisant. L'obtention du diplôme est d'autant plus recherchée que les répondants sont plus jeunes, issus d'une filière technologique, qu'ils ont une activité professionnelle.

Une satisfaction des enseignements modulée par des attentes non comblées

Si 3 répondants sur 4 se déclarent satisfaits des enseignements et du contexte de la formation, ils modulent cependant leurs avis selon les dimensions concernées :

- **Items à fort degré de satisfaction** : la qualité de l'enseignement (contenu), les matières enseignées, le niveau de difficulté des enseignements, les services offerts par les bibliothèques universitaires.
- **Items à degré de satisfaction moyen** : la qualité des infrastructures et des services numériques, la qualité des lieux de vie universitaire.
- **Items à marge de progression** : la relation pédagogique, les méthodes d'évaluation, l'offre de formation à distance, la lisibilité de l'offre de formation, l'équilibre quantitatif entre les enseignements théoriques et les enseignements pratiques, la qualité des salles de cours et des espaces libres de travail.

Derrière la confiance et la motivation, des difficultés d'apprentissage

Tout en étant confiants dans leur capacité à réussir, les répondants expriment des difficultés à apprendre et à prendre des notes pour deux raisons principales qui tiennent pour l'une d'elles à l'enseignement (densité, rapidité) et pour l'autre à leur propre capacité à donner sens à ce qui est dit, lu, et à l'inexpérience du travail universitaire. L'anxiété et le stress participent également de ces difficultés.

A la recherche de sens et de défis dans les activités d'apprentissage

Les répondants ont des attentes explicites vis-à-vis d'approches pédagogiques qui leur permettent de produire du sens : 40 % des répondants se déclarent insatisfaits de l'articulation entre la théorie et la pratique. Ils semblent réceptifs à des

pédagogies actives qui leur proposent des défis à relever (76 %).

Des pratiques numériques circonscrites

Les usages du numérique pour les études sont le reflet des modalités pédagogiques proposées et se répartissent en six principales catégories :

- Accéder à des documents : recherche documentaire, supports de cours mis à disposition par l'établissement et/ou disponibles en dehors de l'établissement, téléchargement des travaux à réaliser ;
- Accéder à l'emploi du temps de la formation ;
- Communiquer avec des pairs, des enseignants, des personnels administratifs ;
- Travailler les cours ;
- Déposer des productions ;
- Rechercher un stage.

Ces usages varient selon un ensemble de facteurs : sentiment d'auto-efficacité ; difficulté à apprendre et à prendre des notes ; degré de motivation ; degré d'anxiété.

Apprendre dans et en dehors de l'institution

Mise à part l'activité de recherche documentaire qui s'effectue indifféremment dans et hors institution, les autres activités liées à l'apprentissage hors face-à-face pédagogique sont majoritairement réalisées à l'extérieur de l'institution (travailler les cours, réviser, préparer un oral, lire, faire un travail de groupe, réaliser un dossier). La spatialisation de ces activités d'apprentissage est fonction de leur nature, du sentiment d'auto-efficacité et du sentiment d'appartenance des répondants. L'analyse présentée dans le rapport complet de l'étude identifie les caractéristiques attendues des différents lieux en fonction de la nature de l'activité.

Sentiment d'appartenance à une communauté : un organisateur des pratiques

Environ 3 répondants sur 4 se sentent appartenir à la communauté de l'établissement. Leur cursus est source de socialisation contribuant à leur engagement dans les activités académiques et associatives.

Le sentiment d'auto-efficacité : une variable personnelle contextualisée

L'analyse montre de fortes interdépendances (test de Khi²) entre le sentiment d'auto-efficacité (SAE) des répondants, leurs attentes et leurs pratiques. Le SAE varie en fonction :

- de la perception de « vie confortable » : plus les répondants ont le sentiment d'une vie confortable avec le revenu dont ils disposent, plus leur SAE est élevé ;
- la composition du foyer : les répondants habitant seuls, en colocation ou en couple ont un SAE proportionnellement plus élevé que les autres ;
- de la connaissance du métier d'étudiant : les primo-entrants ont un SAE plus faible que les autres ;
- du type d'établissement fréquenté : les répondants étudiant dans une université semblent dans une situation plus fragile que les élèves ingénieurs, fragilité qui se retrouve chez les primo-entrants ;
- du type d'emploi occupé durant les études : les étudiants qui effectuent un stage ou qui sont sous contrat de professionnalisation ont un SAE plus élevé que ceux qui ont un emploi occasionnel ;
- du domaine d'études : les étudiants en STAPS ont un niveau de SAE moins important que les étudiants en sciences de gestion, management et commerce.

Ce sentiment d'auto-efficacité est corrélé :

- au degré de satisfaction vis-à-vis des modalités pédagogiques ;
- aux attentes relatives à la relation avec les enseignants ;
- au sentiment d'appartenance ;
- à la géolocalisation des activités d'apprentissage ;
- aux équipements numériques et leurs usages pendant les cours.

Le rapport final revient en conclusion sur les variables qu'une équipe pédagogique, un établissement pourraient prendre en compte pour accompagner les étudiants dans la réussite de leur projet de formation.

Contexte de l'étude

Le rapport rédigé par Claude Bertrand intitulé « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur » paru en 2014 rappelait l'enjeu pour l'enseignement supérieur d'être à la hauteur de ses ambitions en matière de réussite des étudiants et tout particulièrement en première année de licence (Bertrand, 2014, p. 5)¹. Des actions sont formulées visant à mieux connaître les étudiants, à prendre en considération la réalité des attentes, des projets et des pratiques des étudiants argumentant qu'« il est difficile d'imaginer l'évolution des dispositifs d'enseignement sans que les principaux intéressés soient consultés » (Bertrand, 2014, p. 14). Cet attendu est formulé dans l'une des quarante propositions de la Stratégie nationale pour l'Enseignement Supérieur portant sur le besoin de recherches pour faire évoluer la pédagogie et les processus d'apprentissage, et renforcer l'accessibilité aux études supérieures ainsi que la réussite des étudiants (StrANES, proposition 20).

La présente étude vise par un renouvellement des connaissances des attentes et des pratiques des étudiants dans l'enseignement supérieur à contribuer à la transformation pédagogique en identifiant ce qui pourrait participer à la réussite des étudiants. Elle se propose d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : « Les nouveaux étudiants : qui sont-ils ? Comment apprennent-ils ? Quels sont leurs besoins ? ».

La présentation des caractéristiques des répondants qui constituent le panel étudié sera suivie par un **ensemble d'analyses relatives aux attentes et pratiques des étudiants**. Ces analyses visent à nourrir la réflexion sur les évolutions pertinentes des dispositifs de formation, des approches d'apprentissage avec notamment « un déplacement du focus mis sur

l'enseignant et ce qu'il enseigne vers l'étudiant et ce qu'il apprend » (Bertrand, 2014, p. 6).

Cadrage théorique

La problématique de la réussite étudiante est au cœur des politiques éducatives de l'enseignement supérieur depuis de très nombreuses années comme en attestent de nombreuses études et recherches relevant de multiples dimensions :

- Les disparités sociales, sexuées, de filières et de lieux d'études (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Felouzis, 2000 ; Hardouin, Hussenet, Septours et Bottani, 2003). Les effets des pratiques et conditions des études : les méthodes de travail (Coulon, 2007 ; Lahire, 1997 ; Monfort 2003) l'intelligence et les aptitudes cognitives (Elshout et Veenman, 1992), le temps consacré au travail, l'activité rémunérée, le type de logement (Gruel, 2002).
- La représentation de ce qu'est la réussite (Rivière, 2002).
- Le rapport aux études : la motivation, le projet de formation (Pirot et De Ketele, 2000 ; Heutte, 2011), l'adaptation et l'intégration dans le cadre de l'université, l'adéquation académique, les traits de personnalité (Galand et Vanlede, 2005 ; Boujout et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Martinot, 2001), les stratégies de *coping* (Lassare, Giron et Paty 2003), la transition entre le lycée et l'université (Maurice, 2001).

Nous renvoyons le lecteur à la synthèse de travaux réalisée par Romainville et Michaut (2012) sur la réussite, l'échec et l'abandon dans le contexte belge, français, québécois et suisse en prenant en compte les conditions d'accès et de sélection des établissements, les pratiques pédagogiques des enseignants et les caractéristiques des étudiants.

¹ Bertrand, C., (2014), Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, Rapport DGESIP, mars 2014.

Questionnement

Un questionnaire a été élaboré à partir d'un cadre de référence et d'analyses antérieures, pour répondre aux interrogations suivantes selon une approche visant l'identification d'interdépendances entre différents registres de variables :

1. Les étudiants arrivant dans l'enseignement supérieur se sentent-ils préparés à vivre cette formation ?

- a) Quelles sont leurs capacités initiales pour aborder les études supérieures (sentiment d'auto-efficacité, autodétermination, confiance en soi, anxiété, etc.)
- b) Leur contexte est-il propice à l'engagement dans la formation et à leur réussite ?
- c) Quelles sont leurs attentes vis-à-vis des activités d'apprentissage, de l'accompagnement, du climat et de l'ambiance, etc. ?

2. Comment apprennent les étudiants ?

- a) Comment les apprenants répartissent-ils leurs activités d'apprentissage dans différents espaces-temps ?
- b) Quels sont les acteurs avec lesquels ils sont en interaction, pour quels objectifs et selon quelles modalités ?

3. Comment ces attentes et ces modes d'apprentissage sont-ils corrélés à des variables internes (variables socio-démographiques et économiques, origine scolaire, nature du projet) et externes (modalités pédagogiques proposées, services numériques disponibles, etc.) ?

Les analyses proposées cherchent à identifier des variables dont la prise en compte opérationnelle pourrait contribuer à accompagner au mieux les étudiants dans leur projet de formation.

Un questionnaire portant sur 246 variables a été administré en ligne du 9 mars au 25 mai 2015. Les 3 853 réponses (2 235 réponses d'étudiants, 1 635 d'élèves ingénieurs) obtenues constituent le matériau mobilisé pour l'analyse.

Les questions étaient organisées en neuf catégories :

1. Expérience antérieure de l'étudiant (exemples : filière suivie lors du baccalauréat, notes ou assiduité l'année précédente, expérience de stage passé).

2. Formation suivie au moment de l'enquête (exemples : domaine d'étude, formation en présence ou à distance, niveau de formation, stage à effectuer, quantité d'heures d'enseignements par semaine).

3. Motivation, confiance, plaisir et perception de la réussite (exemples : sentiment général de motivation, sources de motivation, éléments perçus comme favorisant la réussite, satisfactions, plaisir, anxiété, sentiment d'auto-efficacité, aisance pour apprendre les cours et prendre des notes, acceptation de l'aide).

4. L'inscription spatio-temporelle des activités d'apprentissage (exemples : temps passé à étudier, géolocalisation des activités d'apprentissage).

5. Liens sociaux avec les étudiants (exemples : sentiment d'appartenance, fréquence et qualité des communications avec les autres étudiants, travaux en groupe).

6. Liens sociaux avec les enseignants et les personnels administratifs (exemples : accessibilité dans différents contextes, fréquence et qualité des communications, attentes, aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle).

7. Les équipements et les usages numériques des étudiants (notamment dans un but personnel ou lié aux études).

8. Situation géographique et habitudes (exemples : taille de la commune de résidence estimée par le nombre d'habitants, modalités liées au trajet jusqu'au campus le cas échéant, lieux choisis pour différentes activités d'apprentissage et raisons de ces choix).

9. Profil sociodémographique (exemples : sexe, âge, composition du foyer, niveau d'études des parents, perception de la qualité de vie en regard du revenu financier du foyer).

Profil des répondants

Les répondants sont majoritairement des étudiantes (59 %) et leur âge est compris entre 21 et 22 ans (35 %) (cf. figure 1). 87 % des répondants ont entre 18 et 25 ans.

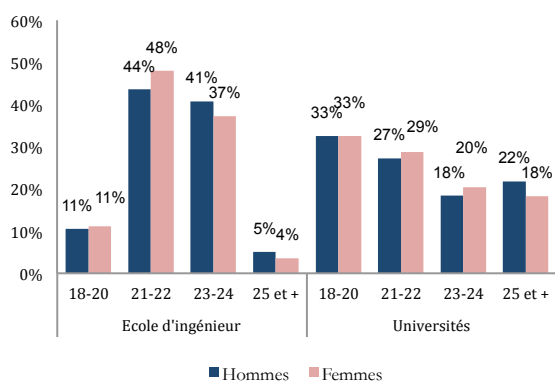


Figure 1 : Répartition des répondants selon le sexe, l'âge et le type d'établissement fréquenté

La distribution des répondants en fonction de l'âge varie selon le genre.

43 % des répondants sont primo-entrants. Les 57 % qui ont un vécu et une connaissance du métier d'étudiant sont pour 12 % d'entre eux des redoublants.

Au moment de l'enquête 42 % des répondants vivaient seuls, 19 % en colocation, 22 % chez un parent et/ou un membre de leur famille, 15 % en couple (cf. figure 2).

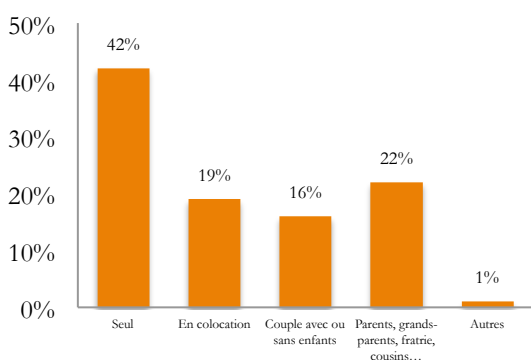


Figure 2 : Type de logement des répondants (n=3 853)

La surface de l'habitat est pour 40 % des répondants comprise entre 10 et 30 m² (72 % des répondants vivant seuls habitent dans ce type de logement). 56 % habitent un logement de plus de 30 m². Cette répartition varie selon

que les étudiants sont inscrits dans une école d'ingénieurs ou dans une université.

Les élèves ingénieurs sont davantage en colocation (58 % / 42 %), alors que les répondants inscrits dans une université vivent plus fréquemment chez leurs parents ou avec un(e) compagn(e)on avec ou sans enfant (20 % / 80 % ; 25 % / 75 %). La perception de leurs conditions de vie est une dimension différenciatrice au sein de la population de répondants. 23 % d'entre eux trouvent la vie difficile ou très difficile avec leur revenu, parmi ces personnes 41 % vivent seules.

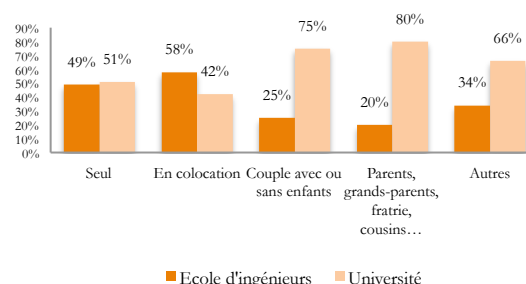


Figure 3 : Différenciation du type de logement selon le type d'établissement fréquenté (n=3 853)

En complément du type d'habitat, nous avons interrogé les répondants sur leur déplacement domicile-établissement d'enseignement supérieur. 63 % d'entre eux font un trajet d'une durée maximale de 20 minutes pour se rendre dans leur école ou université (cf. figure 4).

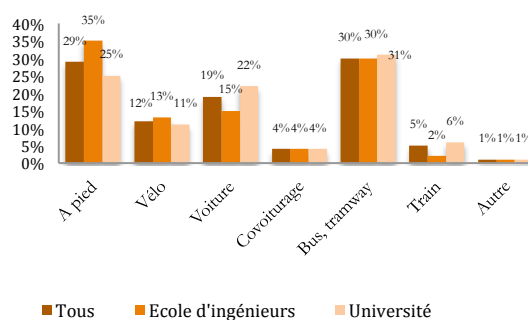


Figure 4 : Temps de transport selon la modalité de déplacement (n=3 853)

Cette durée est voisine de celle du trajet domicile-travail pour les personnes en emploi (source INSEE). Le choix d'habiter seul pourrait s'expliquer par le désir de réduire le temps de trajet et d'optimiser les coûts de déplacement (58 % des étudiants habitant seuls sont à moins

de 10 minutes de leur établissement). Les conditions économiques sont perçues comme étant plus difficiles pour les personnes vivant avec leur compagnon/compagne (35 %) et /ou leurs enfants (48 %) que chez ceux vivant dans d'autres situations (17 à 21 %). La vie est jugée confortable par 43 % des étudiants vivant avec leurs parents/grands-parents (ou oncle/tante). Seuls 18 % des étudiants dans ce cas trouvent la vie difficile ou très difficile. 12 % ne participent pas aux finances du foyer (parmi lesquels 38 % vivent seuls). Cette perception de la qualité des conditions de vie pour étudier est indépendante de la connaissance du métier d'étudiant.

76 % des répondants n'ont pas d'emploi durant l'année, si ce n'est de manière ponctuelle. Ce taux d'emploi est proche de celui observé pour l'ensemble de la population étudiante (19 %, en 2004-2005, source INSEE). 15 % de la population étudiée a une activité rémunérée dans le cadre d'un stage ou d'un contrat de professionnalisation, 9 % ont un contrat de travail de type CDD ou CDI pour une durée moyenne de 21h00 par semaine, et parmi eux 51 % travaillent le week-end (contre 22 % pour l'ensemble de la population étudiante ayant une activité professionnelle). Ces pourcentages sont corrélés au type d'établissement, donc au type d'études suivies (cf. figure 5). Ainsi les répondants étudiant à l'université sont plus fréquemment en emploi que les élèves ingénieurs, alors que ces derniers ont plus souvent une activité professionnelle dans le cadre de stage ou de contrats de professionnalisation.

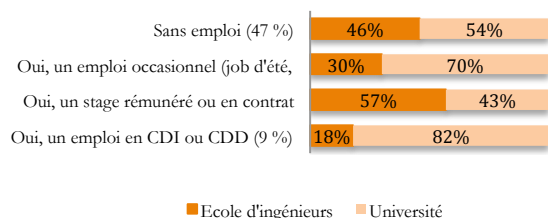


Figure 5 : Pratique d'une activité salariée

Le temps consacré à une activité professionnelle en dehors des obligations de la formation est proportionnellement plus important chez les répondants étudiant dans une université que chez les élèves ingénieurs.

Tous les répondants ont au moins un équipement numérique. Très rares sont ceux qui n'ont pas d'ordinateur fixe ou portable (52 répondants sur 3 853, soit 1 %), ou de téléphone portable (111 étudiants, soit 3 % de l'échantillon). Ces données sont très proches des taux d'équipement relevés dans d'autres études (CREDOC, 2014). Ce fort pourcentage associé à un taux d'équipement en smartphone de 81 % (91 % des répondants bénéficient d'un accès Internet à domicile) laisse supposer un fort taux d'utilisation en mobilité, questionnant la continuité de l'accès aux ressources, aux services et à l'environnement numérique. Cette mobilité contribue à développer une porosité entre des espace-temps de travail hétérogènes (personnels/académiques).

L'accès aux équipements informatiques au sein des établissements varie en fonction du type d'équipement et d'infrastructure. Les connexions filaires ne sont pas majoritaires (41 % des établissements proposent ce type de connexion), et la connexion Wifi n'est pas possible dans l'ensemble des établissements, surtout dans les universités (82 % des connexions sont sans fil dans les universités et 91 % dans les écoles). Si le taux d'équipement informatique est relié au contexte économique du répondant, le taux d'équipement en téléphone mobile et intelligent n'est pas influencé par leur situation économique.

Confiance, plaisir et anxiété : un équilibre délicat

Les répondants à l'enquête déclarent pour 91 % d'entre eux avoir confiance en leur réussite. Leur définition de cette notion est conventionnelle en cela que le critère premier qui définit la réussite est l'obtention du diplôme. Ils évoquent comme critère de réussite l'accès à un emploi qui plaise.

Cette population est habituée à réussir dans la mesure où 84 % des répondants avaient des notes supérieures ou égales à 11/20 l'année passée et seuls 7 % d'entre eux sont des redoublants.

La confiance en soi et le plaisir d'apprendre sont deux composantes importantes de la réussite

pour respectivement 85 % et 84 % des répondants (cf. figure 6).

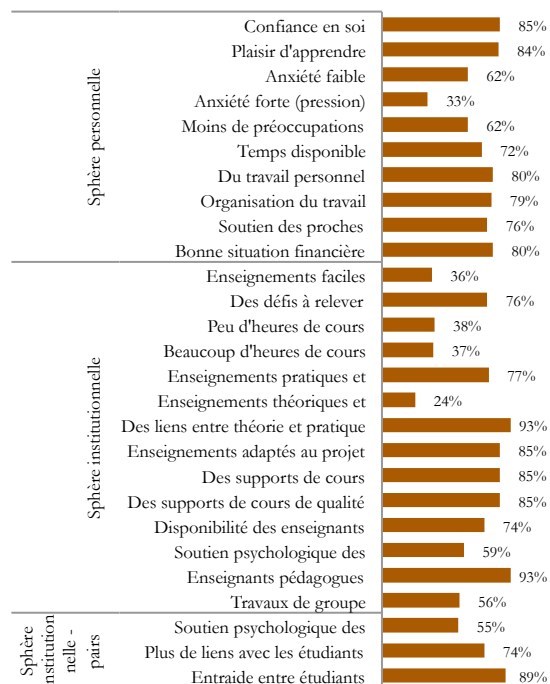


Figure 6 : Facteurs de réussite

Le travail personnel et son organisation sont également d'importants vecteurs de réussite. La dimension organisationnelle fait écho à la disponibilité du temps pour apprendre. La dimension socio-affective exprimée par le soutien des proches tient une place significative (76 % des répondants). En revanche une pression extérieure pour la réussite relève moins des attentes. Ces éléments tendent à montrer que les répondants considèrent qu'ils ont un rôle dans leur réussite, exprimant une dimension fortement intrinsèque.

De même que leur niveau de confiance en leur réussite est élevé, leur niveau de motivation l'est également : 69 % des répondants déclarent avoir une motivation élevée à très élevée pour suivre leur formation dans laquelle ils sont engagés dans l'année en cours, cela signifie que 31 % des étudiants ont une motivation moyenne à faible. Leur degré de motivation est significativement corrélé à la composition de leur foyer. Par exemple, les étudiants vivant en couple avec ou sans enfants ont un niveau de motivation proportionnellement plus élevé que les autres étudiants, à l'inverse des étudiants en colocation.

Les sources motivationnelles sont majoritairement intrinsèques, seuls 4,6 % des répondants déclarent suivre la formation pour faire plaisir à une personne.

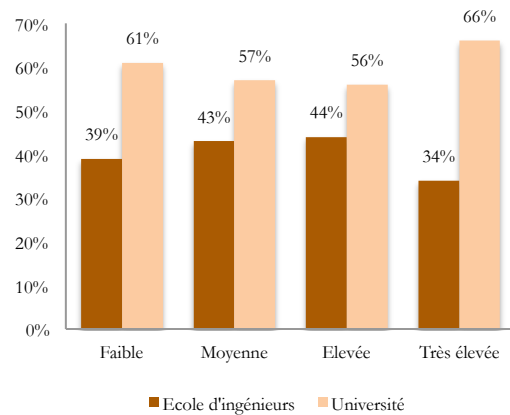


Figure 7 : Niveau de motivation estimé par les étudiants pour suivre leur formation l'année de l'enquête en fonction du type d'établissement (Khi², très significatif, p<0,01 %)

Il existe peu de variation du niveau motivationnel selon que les répondants sont des primo-entrants ou non (test Khi² peu significatif, p=7,51 %). Par contre, il s'exprime différemment selon le type d'établissement fréquenté : les répondants ont une motivation estimée plus importante à l'université que dans les écoles d'ingénieurs (test Khi² très significatif, p<0,01 %), comme s'il s'agissait d'être plus déterminé pour suivre certaines études (cf. figure 7).

Actant de l'importance du plaisir dans l'engagement des étudiants dans leur projet de formation, ces derniers ont été questionnés sur cette dimension. 73 % des élèves ingénieurs, et 74 % des répondants étudiant dans une université déclarent avoir un niveau de « plaisir élevé » à « très élevé » pour suivre leurs études. Cette notion de plaisir ne cache pas la réalité de l'anxiété des répondants qui sont 55 % à se déclarer à être plutôt (40,1 %) ou tout à fait anxieux (14,5 %). Ces deux sentiments évoluent de manière comparable tout en co-existant. Un niveau élevé de plaisir est co-présent avec une absence d'anxiété. Certains répondants peuvent avoir un haut degré de plaisir et un sentiment important d'anxiété. Certains vivent cette co-présence de manière ambivalente. Comme si

L'anxiété ne diminuait pas le plaisir à suivre les études.

L'intensité de l'anxiété des étudiants en arrivant dans l'enseignement supérieur varie selon le type de baccalauréat obtenu, et la moyenne des notes obtenue l'année précédant l'enquête. L'importance de ces différentiels est renforcée par la difficulté des répondants à gérer leur anxiété.

En effet, un répondant peut être anxieux et parvenir à gérer au mieux ce ressenti, là ou un autre à un niveau d'anxiété équivalent voire plus faible, sera dans l'incapacité à gérer ce sentiment (20 % des étudiants mentionnent ne pas être en capacité de gérer leur anxiété, 17 % plutôt non, 3 % pas du tout). Cette population en possible situation de fragilisation est principalement féminine (72 % versus 56 % pour le reste de la population). Elle est composée de titulaires d'un baccalauréat ES, L pro ou techno, obtenu sans mention et inscrits en Lettres-Sciences Humaines et Sociales. Les étudiants rencontrant cette difficulté communiquent moins avec leurs pairs, et leur sentiment d'appartenance est moins développé (25 % versus 34 %). Ils rencontrent plus de difficultés à apprendre les cours (25 % versus 10 %). Ils ont également plus de difficulté à prendre des notes et les conditions pour apprendre chez eux sont plus difficiles (18 % versus 9 %). Ils trouvent leurs conditions de vie plus difficiles (31 % versus 20 %). Ce niveau d'anxiété est lié à un plus faible sentiment de confiance en soi (-41 points), et une image de soi plus négative (+ 30 points). Cela se traduit au niveau de l'assiduité qui semble diminuer avec l'augmentation de l'anxiété, qui apparaît alors comme un possible vecteur de décrochage.

Des difficultés récurrentes pour la prise de notes

34 % des répondants déclarent rencontrer des difficultés dans la prise de notes durant les cours dans au moins un cours sur 4 (4,5 % à tous les cours). La raison principale tient à la rapidité d'expression des enseignants (62 % des répondants), suivie par la difficulté à savoir ce

qui doit être pris en note, à différencier l'essentiel de l'accessoire (45 %). Le fait de ne jamais avoir appris à prendre des notes (21 %) est également un argument évoqué.

Face à des difficultés, les répondants vont privilégier l'appel à un pair (91 %) plutôt qu'à l'enseignant (72 %). Cette démarche d'appel à un tiers fait très fréquemment suite à l'incapacité d'avoir pu surmonter seul la difficulté (72 % préfèrent se débrouiller seuls). 75 % des répondants demandent de l'aide uniquement s'ils ne parviennent pas à trouver seul la solution au problème rencontré.

Une assiduité fluctuante

Au cours de l'année précédente, 64 % des répondants déclarent ne pas avoir été assidus au moins une fois par mois, qu'il s'agisse de leur participation aux cours magistraux, travaux dirigés ou travaux pratiques (8,5 % des répondants avaient un statut de dispensé ne les obligeant pas à assister aux cours). 17 % d'entre eux ont manqué un cours au moins une fois par semaine, 15,5 % deux fois par mois.

Cinq raisons sont principalement évoquées pour expliquer ce manque d'assiduité : 1) désintérêt pour l'enseignement auquel ils n'ont pas assisté (39 %), 2) raisons de santé (27 %), 3) enseignement non conforme aux attentes (25 %), 4) enseignements jugés non nécessaires en raison d'une maîtrise antérieure du contenu (19 %), 5) impératifs personnels familiaux (16 %). Si les raisons personnelles motivent 38 % des absences, la perception de l'intérêt de l'enseignement demeure la principale explication (83 % des répondants).

Les analyses relativisent certaines hypothèses initiales. Par exemple, si l'assiduité au cours est liée à l'emploi, le taux d'absentéisme ne peut s'expliquer uniquement par l'exercice d'une activité rémunérée (les étudiants qui « ratent » un cours au moins une fois par semaine ne sont pas en emploi pour 55 % d'entre eux). L'absentéisme serait davantage lié à une faible motivation de l'étudiant conjuguée à un

sentiment d'auto-efficacité et à sentiment d'appartenance faibles.

Le temps consacré par les étudiants à leurs études et leurs loisirs est en moyenne de 34 heures hebdomadaires avec une valeur modale de 40 heures, ce qu'exprime l'écart-type (=11). La valeur moyenne du temps passé à suivre les enseignements est de 27,1 heures (79 % des répondants suivent entre 20 et 30 heures d'enseignement par semaine, avec un écart-type de 8,93). 6,7 heures hebdomadaires en moyenne sont consacrées au loisir.

Ce temps des enseignements est complété par un temps consacré au travail personnel avec de grandes variabilités. Par exemple, les répondants consacrent pour 75 % d'entre eux entre 1 et 10 heures par semaine aux travaux demandés dans le cadre de la formation, avec une majorité d'entre eux qui consacre entre 1 à 5 heures (49 %). Ils sont 11 % à y consacrer moins d'une heure par semaine, et 14 % plus de 11 heures.

Ils sont 67 % à considérer qu'ils consacrent suffisamment de temps à leurs études, ce qui signifie que 33 % sont d'avis contraire. La raison principale évoquée est le manque d'assiduité dans le travail et dans le report des tâches.

Certains arguments tiennent aux exigences de la formation qui requièrent un temps de travail personnel trop important par rapport au temps disponible, de même pour les révisions (30 % des répondants). 70 % des raisons relèvent de la sphère du répondant telles que celle relative à l'engagement étudiant dans des activités associatives (29 %), ce qui rejoint la problématique de la reconnaissance de cet engagement dans la validation des activités académiques. Ce manque de temps est considéré comme gênant pour les études pour 58 % des répondants (48 % répondent « plutôt oui » et 10 % « totalement »). Il demeure un fort pourcentage (42 %) de répondants pour qui le temps n'est pas un facteur de pénalisation du bon déroulement de la formation.

Des pratiques multi-localisées

Au cours de l'enquête, les étudiants ont été questionnés sur la spatialisation de leurs pratiques d'apprentissage (cf. figure 8). Ils étaient invités à indiquer les lieux dans lesquels ils effectuaient les sept activités suivantes : travailler les cours (en dehors des CM, TD et TP ou de tout autre modalité de face-à-face avec un enseignant), effectuer des recherches documentaires, préparer un dossier, préparer un oral, lire, réviser, travailler en groupe. Le principal lieu de réalisation des activités d'apprentissage hors face-à-face pédagogique demeure le domicile : 50 % des activités ont lieu à domicile², 19 % dans l'établissement puis 17 % dans une bibliothèque universitaire. 10 % des activités d'apprentissage sont réalisées au domicile d'un autre étudiant. Les autres lieux, tels que les bibliothèques non universitaires, les lieux de restauration sur et en dehors du campus sont plus rarement utilisés pour réaliser des activités d'apprentissage.

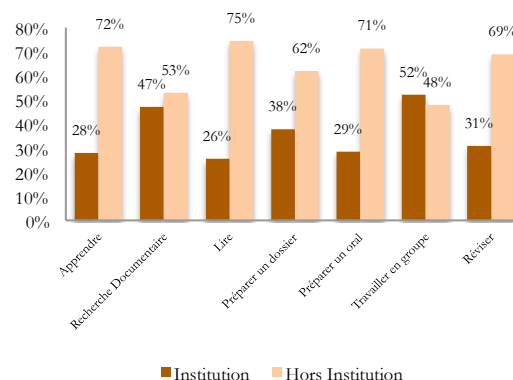


Figure 8 : Géolocalisation des activités d'apprentissage

La préférence pour le domicile comme lieu pour réaliser les activités d'apprentissage se confirme et semblerait évoluer si l'on se réfère à des études antérieures telle que celle conduite en 2004 auprès d'étudiants d'une université parisienne qui montrait que parmi les étudiants en sciences, 39% privilégiaient le travail chez soi,

² Une enquête conduite en Aquitaine de décembre 2009 à janvier 2010, montre sur la base de 3 496 réponses que 80 % des étudiants préféraient leur domicile comme lieu pour apprendre, 40 % des étudiants déclaraient étudier uniquement chez eux (source Rapport interne Université Numérique d'Aquitaine).

29% préféraient l'espace de travail offert par les salles de bibliothèque et près de 30% combinaient ces deux possibilités. Cette préférence semble être pour partie liée à la réussite aux examens : ceux qui échouent privilégient la bibliothèque comme lieu pour réaliser leurs activités d'apprentissage en dehors des activités encadrées (Maresca et al. 2005).

Le taux d'équipement numérique des étudiants participe sans doute de cette répartition en cela que certaines activités ne sont plus physiquement spatialisées (cf. figure 9). La dématérialisation de la documentation oblige moins à se déplacer pour accéder à une ressource. Les activités de communication avec les enseignants, les autres étudiants ou encore le personnel administratif sont fréquemment médiées par un dispositif numérique.

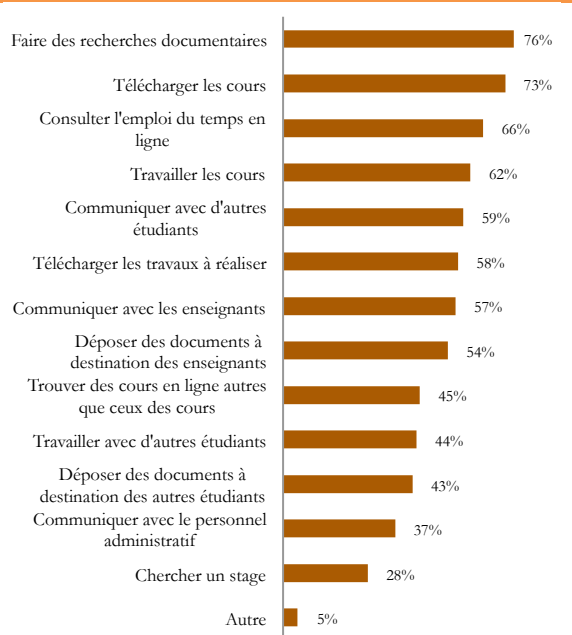


Figure 9 : Type d'usage des services numériques par les répondants

L'analyse confirme une géolocalisation explicite des activités d'apprentissage liée au type d'établissement (université *versus* école), et plus précisément au domaine d'étude. Si la recherche documentaire et le travail en groupe sont indifféremment géolocalisés, les autres activités d'apprentissage se répartissent dans et hors de l'institution avec une singularisation des lieux pour certaines activités. Par exemple la lecture, la préparation d'un oral, les révisions sont

principalement réalisées à domicile. Il s'agit d'activités qui ont en commun d'être une production individuelle qui peut se faire en dehors de la présence d'autrui.

Si le domicile apparaît comme le lieu privilégié pour réaliser les différentes activités liées à l'apprentissage, les conditions pour étudier chez soi ne sont pas les mêmes pour tous. La surface optimale correspondant à de bonnes conditions d'études semblerait être comprise entre 10 et 30 m². Nous pouvons comprendre que les étudiants qui habitent dans des logements de type résidence universitaire (9 m²) et qui sont par ailleurs dans une situation qui les conduit à exercer une activité rémunérée, sont sujets à un sentiment d'isolement plus important ; bénéficiant plus difficilement d'un soutien psychologique de leurs proches, ils préfèrent réaliser certaines activités d'apprentissage dans des lieux de possible socialisation.

Les transports ne sont pas des lieux marqués par une forte activité liée à la formation, seulement 5 % des répondants déclarent travailler quand ils se déplacent. Les déplacements sont davantage réservés à des activités sociales (discuter avec une personne qui effectue le même déplacement ou avec une personne à distance). Cette pratique est sans doute liée à la fois au type de transport utilisé et à la durée moyenne du trajet domicile/établissement (63 % des répondants ont une durée de transport inférieure à 20 minutes). L'existence d'une corrélation significative (test Khi², p<0,01 %) entre la réalisation d'activités d'apprentissage en mobilité et la durée de transport domicile-établissement fréquenté, montre une durée pivot (20 minutes de trajet) au-delà de laquelle les répondants réaliseraient davantage d'activités en lien avec leur formation. Une faible durée de transport serait propice à des activités de détente et à l'oisiveté (36 % ne font rien lorsque la durée du trajet est inférieure à 20 minutes).

La fréquentation des espaces semble évoluer en fonction du sentiment d'appartenance à l'établissement et de la socialisation des pratiques d'apprentissage : 26 % des apprenants déclarent travailler régulièrement avec un ou plusieurs pairs. Ce sentiment est plus fort chez les élèves

ingénieurs que chez les répondants étudiant dans une université. Cette différence pourrait expliquer une pratique des espaces de l'établissement plus importante pour les premiers, et moins fréquente pour les seconds. Ce sentiment d'appartenance peut également être renforcé par le fait que ces répondants soient plus souvent en colocation que les autres. Un autre élément d'explication tient à la plus faible durée de trajet des élèves ingénieurs qui inscriraient leurs activités dans une plus grande proximité spatiale que les étudiants.

Les arguments relatifs au choix des lieux expriment le souhait des répondants de pouvoir accéder à des lieux dont l'ambiance est propice au travail et à la concentration, où ils ne seront pas dérangés et dans lesquels ils se sentent bien. Ce climat spécifique contribuerait à limiter la procrastination, leur permettrait d'être au calme tout en se sentant à proximité d'autres apprenants, telle une co-présence passive.

La fréquentation des lieux par les étudiants est significativement liée à leur sentiment d'auto-efficacité (SAE). Par exemple, l'activité de recherche documentaire en bibliothèque est davantage réalisée par des étudiants qui ont un plus faible SAE, alors que ceux dont le SAE est très élevé réalisent davantage cette recherche à domicile. La géolocalisation des activités d'apprentissage en lien avec le SAE est très significative pour les activités suivantes (Khi-2, très significatif, $p < 0,01$ %) :

- travailler un cours, lire : les étudiants ayant un plus faible SAE privilégient l'établissement et la bibliothèque ;
- réviser, préparer un dossier, travailler en groupe : les étudiants ayant un plus faible SAE privilégient la bibliothèque ;
- préparer un oral : les étudiants ayant un plus faible SAE privilégient la bibliothèque et le domicile.

Des pratiques socialisées et socialisantes

La dimension sociale de la formation a été questionnée au cours de l'étude pour

comprendre à la fois les pratiques de socialisation et leurs interactions avec les pratiques d'apprentissage. 79 % des répondants déclarent avoir des échanges avec d'autres étudiants presque à chaque cours (cf. figure 10).

La communication entre pairs se poursuit en dehors des cours pour 61 % d'entre eux. 9 % des répondants déclarent se sentir isolés, lorsque 39 % ont des activités sociales en dehors des activités académiques (sous forme de soirée soit ponctuellement, soit régulièrement). Cette pratique varie selon la taille des communes dans lesquelles ils résident. Cependant le sentiment d'isolement n'est pas lié à la taille de la commune. Il est plus important chez les étudiants (76 %) que chez les élèves ingénieurs (24 %).

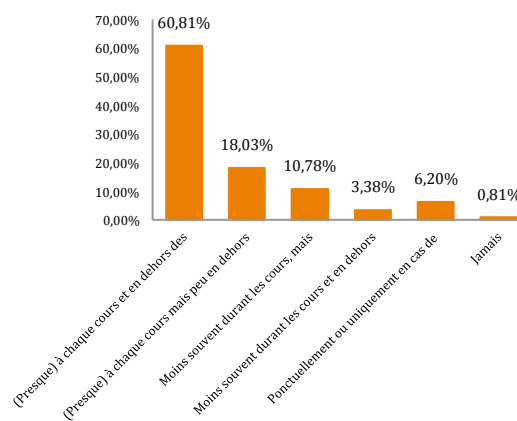


Figure 10 : Fréquence des communications entre les répondants et leurs pairs

Les répondants qui communiquent le moins avec des pairs sont plus souvent en lettres et sciences humaines (18 % de l'échantillon) que les autres. Ce sont plus fréquemment des répondantes que des répondants.

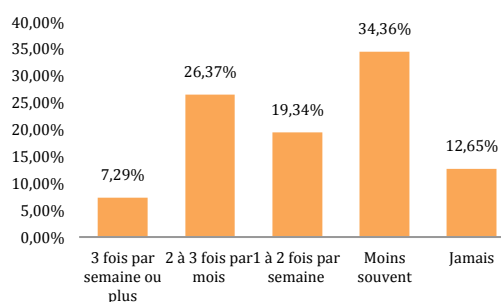


Figure 11 : Fréquence des communications enseignants-apprenants

Plusieurs explications peuvent être apportées :

- Ils sont moins assidus (30 % d'entre eux manquent un cours par semaine ou plus).
- Leur sentiment d'appartenance à l'institution est plus faible, de même que leur sentiment d'auto-efficacité.
- Ils se déclarent moins autonomes et préfèrent souvent se débrouiller seuls ou baisser les bras en cas de trop grande difficulté.
- Ils sont plus souvent en emploi et plus âgés (+10 et 15 points).

La communication entre étudiants et enseignants est peu développée (cf. figure 11). 47 % des répondants communiquent moins d'une fois par semaine avec les enseignants en présence ou à distance.

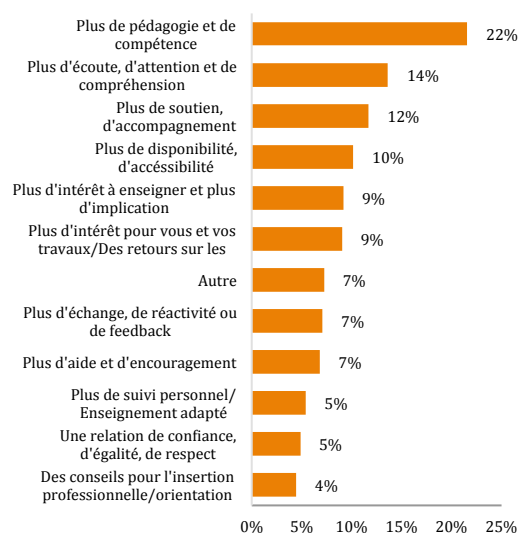


Figure 12 : Attentes des apprenants vis-à-vis des enseignants

La faible fréquence des échanges entre apprenants et enseignants semble liée à différentes variables :

- Variable disciplinaire (Droit, économie, sciences politiques).
- Assiduité (21 % manquent 1 cours par semaine ou plus).
- Sentiment d'appartenance plus faible.
- Sentiment d'auto-efficacité plus faible (13 % l'ont négatif, contre 5 à 8% dans les autres cas).
- Difficultés à apprendre les cours (+ 5 points), mais pas à prendre des notes.

- Degré d'autonomie : ils se déclarent moins autonomes et préfèrent souvent se débrouiller seuls ou baisser les bras en cas de trop grande difficulté.
- Relation pédagogique : ils expriment des attentes quant à l'évolution de la relation pédagogique (cf. figure 12).

Des attentes pédagogiques explicites

Les répondants expriment des attentes spécifiques vis-à-vis des enseignants, des pratiques pédagogiques et du contexte (cf. figure 6). Deux items sont plébiscités par les répondants : la pratique pédagogique des enseignants (93 %) et le renforcement des liens entre la théorie et la pratique (93 %). Viennent ensuite, l'adaptation des cours au projet professionnel et l'accès à des supports de cours de qualité (85 %). Une pratique pédagogique fondée sur des défis à relever est également fortement citée (76 % des répondants). La relation entre la théorie et la pratique, la recherche de sens, sont confirmées par les réponses données à des questions ouvertes sur ce sujet (719 répondants). Par exemple, 22 % des étudiants ayant répondu aux questions ouvertes (soit 4 % de l'échantillon total) relèvent l'intérêt d'une approche par compétence comme aide à la réussite de leur parcours.

La dimension sociale de l'apprentissage est également fortement relevée par les répondants comme étant une attente forte : 89 % déclarent souhaiter de l'entraide entre pairs.

Le sentiment d'auto-efficacité, une variable différenciatrice des pratiques

Dans la suite des éléments précédents, l'analyse du sentiment d'auto-efficacité (SAE) des étudiants de la population étudiée montre que seuls 9,5 % des individus expriment un faible, voire un très faible SAE (noté SAE-). 41 %

estiment avoir un bon SAE (noté SAE+), et 49 % un très bon SAE (noté SAE++) (cf. figure 13).

Il est d'autant plus élevé que les répondants sont des élèves ingénieurs (58 % déclarent avoir un SAE++). L'ensemble des analyses du SAE montre que ce dernier varie en fonction :

- de la perception de « vie confortable » : plus les étudiants ont le sentiment d'une vie confortable avec le revenu dont ils disposent, plus leur SAE est élevé ;
- la composition du foyer : les répondants habitant seuls, en colocation ou en couple ont un SAE proportionnellement plus élevé que les autres ;
- de la connaissance du métier d'étudiant : les primo-entrants ont un SAE plus faible que les autres ;
- du type d'établissement fréquenté : les étudiants semblent dans une situation plus fragile que les élèves ingénieurs, fragilité qui se retrouve chez les primo-entrants ;
- du type d'emploi occupé durant les études : les étudiants qui effectuent un stage ou sont sous contrat de professionnalisation ont un SAE plus élevé que ceux qui ont un emploi occasionnel ;
- du domaine d'études : les étudiants en STAPS ont un niveau de SAE moins important que les étudiants en sciences de gestion, management et commerce.

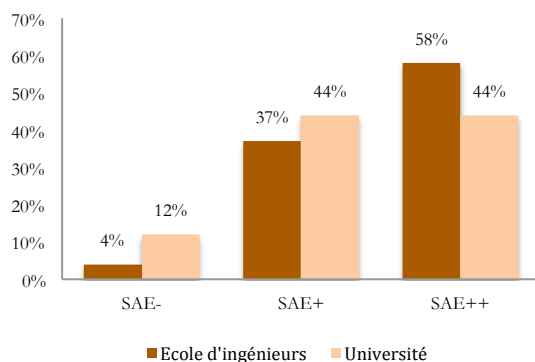


Figure 13 : Variation du sentiment d'auto-efficacité (SAE) entre étudiants et élèves ingénieurs

Le SAE n'apparaît pas à l'issue des traitements réalisés significativement lié à l'âge des répondants. De même le temps de travail aurait

une très faible influence sur le SAE (test Khi² peu significatif, $p=11,6$ %). Les différents traitements montrent ainsi l'impact de certaines variables externes au sujet sur la perception de son sentiment d'auto-efficacité.

Références bibliographiques

- Alava S., Romainville M., (2001). Note de synthèse [Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition], Vol. 136 p. 159-180 http://www.persee.fr/web/revues/home/presscript/article/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2836
- Beaupère N., Boudesseul G., (2009). *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, La Documentation Française, 2009, 221 p.
- Belfy M., Fougere D., Maurel A., (2009). « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaire ». *Économie et statistique*, n°422, 2009.
- Bertrand, C., (2014), *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Rapport DGESIP, mars 2014.
- Boujut E., Bruchon-Schweitzer M., (2007). « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année », *in* L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 36, no. 2, 2007, 18 p.
- Conseil Supérieur de l'éducation. *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*, Québec, 2000, 138 p.
- Conseil Supérieur de l'éducation. *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, 2008, 108 p.
- Coulon A., (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Edition Economica, 2005, 240 p.
- Droz R., Galley F., (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Editions Universitaires Fribourg Suisse, 1999, 140 p.
- Dufays J-L., De Keersmaecker M-L., Meurant A., (2010). *Quelles pratiques didactiques pour favoriser la transition secondaire-université*. Presses Universitaires de Louvain, 2010, 180 p.
- Enseignement supérieur et réseaux sociaux : les attentes des étudiants.

<http://www.etudiantdeparis.fr/magazine/content/enseignement-superieur-et-reseaux-sociaux-attentes-etudiants-0>

Fernex A., Lima L., (2006). « Jugements étudiants sur l'intérêt des études : quelques enseignements tirés d'une comparaison internationale », in Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 5, 2006, p. 243-272 <http://cres.revues.org/1187>

Galand B., Vanlede M., (2005). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quelle rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? » In Savoirs, no. 5 Hors Série, 2005, p. 91-116.

Gruel L., Galland O., Houzel G., (dir.). (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009, 427 p

Etude IFOP, (2009). « Les étudiants sont critiques sur le système éducatif français, mais voient en la formation un ascenseur social », http://www.ifop.com/media/poll/1001-1-study_file.pdf

Heutte J., (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien être comme médiateur de la réussite des étudiants: complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'auto-élitisme*. Université de Paris Ouest, Nanterre La défense, 2011, 292 p.

Lassare D., Giron C., Paty B., (2003). « Stress des étudiants et réussite universitaire: les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès » in L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 32, no. 4, 2003.

Maresca B., Dupuy C., Cazenave A., (2005). *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants chercheurs de l'université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'université Denis Diderot (Paris 7)*, Rapport CREDOC, n°238, novembre 2015 (consulté le 21 novembre 2015, <http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R238.pdf>)

Martinot D., (2001). « Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. » in Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, no. 3, 2001, p. 483-502.

Michaut Ch., (dir.); Romainville M., (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck, 2012, 295 p.

Monfort V., (2003). Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire.

L'exemple de deux filières : sciences et AES, Thèse de troisième cycle, EHESS.

Paivandi S., (2015). *Apprendre à l'université*, De Boeck, 264 p.

Paivandi S., (2010). « Les pratiques studieuses d'études dans l'enseignement supérieur » in Les mondes étudiants, Enquête conditions de vie 2010, La Documentation Française, pp. 167-176.

Pilon C., Dronet J-M., Champaux Y., Hachimi F., Geay B., (2012). « Réalité étudiante: mieux la connaître pour améliorer les conditions de réussite » In Magazine électronique du CAPRES, 2012, 8 p.

Pirot L., De Ketele J-M., (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées » in Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, no. 2, 2000, p. 367-394.

RERS (2013). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, 2013, 431 p.

Rivière B., (2002) *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Logiques, 2002, 110 p.

Sauvé L., (2007). *L'abandon et la persévérance aux études post-secondaires. Rapport final*, 2007, 135 p.

Schertzer C-B., Schertzer S-M., (2004). « Student satisfaction and retention. A conceptual » in Journal of Marketing for Higher Education, no. 14, 2004, p. 79-91.

Schmitz J., Frenay M., Neuville S., Boudrenghien G., Wertz V., Noel B., Eccles J., (2010). « Étude des trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université » In Revue française de pédagogie, no. 172, 2010.

Wicht C., (2009). *Motiver les étudiant(e)s en enseignement supérieur : un défi*

http://unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/wicht_diplome.pdf

Les analyses présentées dans cette note sont extraites du rapport complet de l'étude :

Paquelin, D., Dussarps, C., Pocéan, D., (2016), **Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français**, Rapport d'étude, Laboratoire MICA-Université Bordeaux Montaigne, Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval (Québec)

didier.paquelin@u-bordeaux-montaigne.fr
didier.paquelin@fse.ulaval.ca

