

L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants

Saeed Paivandi

Volume 35, Number 3, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024673ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024673ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Paivandi, S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 145–173. <https://doi.org/10.7202/1024673ar>

Article abstract

The text aims to analyze the results of the triennial survey of The National Observatory of student Life on a representative sample of 33 009 students enrolled in various sectors of higher education (2010). The questionnaire focused on students living and studying conditions and asked them to evaluate various aspects of their learning environment. The survey results provide the opportunity to check the effect of contextual variables on student attitudes towards their studies. Three composite variables were used to examine the relationship with the learning environment: teaching organization, teaching quality and human context. statistical analysis reveals a significant correlation between these three dimensions of context and how to be a student and the way to study. The attitude of student tends to change with the context, their subjective evaluation is likely to become an important vector for their commitment and turns into the mediation between the context and how to organize and practice the studies.

L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants

Saeed Paivandi

Université de Lorraine

MOTS CLÉS : évaluation, contexte pédagogique, étudiants, France, enseignement supérieur, pratiques d'études, perception étudiante

Le texte propose d'analyser les résultats de l'enquête triennale de l'Observatoire de la vie étudiante nationale en France (OVE), réalisée en 2010 sur un échantillon représentatif de 33 009 étudiants inscrits dans les différentes filières de l'enseignement supérieur. Le questionnaire de l'OVE aborde, notamment, les pratiques d'études et le contexte pédagogique des établissements en demandant aux étudiants d'évaluer les différents aspects de leur environnement d'études. Les données de cette enquête permettent de tester si les variables contextuelles exercent une influence sur l'attitude étudiante vis-à-vis des études. Trois variables composites sont utilisées pour examiner le rapport à l'environnement d'études : le dispositif pédagogique, la qualité pédagogique et le contexte humain. L'analyse statistique révèle l'existence d'une corrélation significative entre ces trois dimensions du contexte pédagogique et les manières d'étudier. L'attitude étudiante tend à changer avec le contexte : l'évaluation subjective de l'étudiant est susceptible de devenir un vecteur important de son engagement et constitue la médiation entre le contexte et sa façon de concevoir et de pratiquer son investissement studieux.

KEY WORDS: student perceptions, evaluation, student ratings, teaching context, France, higher education, students' activity

The text aims to analyze the results of the triennial survey of The National Observatory of Student Life on a representative sample of 33 009 students enrolled in various sectors of higher education (2010). The questionnaire focused on students living and studying conditions and asked them to evaluate various aspects of their learning environment. The survey results provide the opportunity to check the effect of contextual variables on student attitudes towards their studies. Three composite variables were used to examine the relationship with the learning environment: teaching organization, teaching quality and human context. Statistical

analysis reveals a significant correlation between these three dimensions of context and how to be a student and the way to study. The attitude of students tends to change with the context, their subjective evaluation is likely to become an important vector for their commitment and turns into the mediation between the context and how to organize and practice the studies.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, contexto pedagógico, estudantes, França, ensino superior, práticas de estudos, percepção do estudante

O texto propõe-se analisar os resultados do inquérito trienal do Observatório da Vida Estudantil (OVE) em França, realizado em 2010 com uma amostra representativa de 33 009 estudantes inscritos nos diferentes cursos do ensino superior. O questionário do OVE aborda, nomeadamente, as práticas de estudos e o contexto pedagógico dos estabelecimentos que solicitam aos estudantes a avaliação dos diferentes aspetos do seu ambiente de estudo. Os dados deste questionário permitem testar se as variáveis contextuais exercem influência sobre a atitude estudantil face aos estudos. Três variáveis compósitas são utilizadas para examinar a relação com o ambiente de estudos: o dispositivo pedagógico, a qualidade pedagógica e o contexto humano. A análise estatística revela a existência de uma correlação significativa entre estas três dimensões do contexto pedagógico e das maneiras de estudar. A atitude estudantil tende a mudar: a avaliação subjetiva do estudante é suscetível de se tornar um vetor do seu compromisso e constitui a mediação entre o contexto e o modo de conceber e de praticar o seu investimento no estudo.

Note de l'auteur – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Saeed Paivandi, Département des sciences de l'éducation, Université de Lorraine (Nancy 2), 3 place Godefroy de Bouillon, B.P. 3397, 54015 Nancy cedex, téléphone : 33-(0)3 54 50 51 86, ou par courriel à l'adresse suivante [saeed.paivandi@univ.lorraine.fr].

Le texte tente d'examiner la relation entre l'évaluation subjective (l'appréciation) de l'environnement d'études par les étudiants et leur manière d'étudier dans les différentes filières de l'enseignement supérieur en France. Cette analyse est fondée sur les données de l'enquête par questionnaire de 2010 de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) en France destinée aux différents établissements de l'enseignement supérieur.

Les recherches sur les pratiques d'études, la socialisation ou la performance des étudiants tendent généralement à s'intéresser aux variables comme le parcours scolaire antérieur, l'origine sociale, les motivations et les projets, les conditions de vie. En se référant à ces recherches, il est possible de dire qu'il existe souvent une corrélation statistique significative entre capital cognitif antérieur, caractéristiques personnelles et familiales ou conditions matérielles et performance universitaire. Depuis les années quatre-vingt, on commence à prendre en considération les variables liées à l'environnement d'études dans les recherches visant à comprendre mieux et à décrire la socialisation, l'engagement et la performance académique des étudiants.

L'environnement d'études renvoie à l'organisation pédagogique (modalités, ressources), aux objectifs formels, aux exigences et aux activités pédagogiques effectives, au contexte humain et aux interactions interpersonnelles. Il se réfère aussi bien au dispositif pédagogique (structure curriculaire) qu'au contexte social désignant l'organisation sociale des occasions d'interactions (la structure extracurriculaire). L'environnement d'études ne constitue pas uniquement un cadre qui révèle des processus sociaux d'ordre général, il est également un lieu d'activités avec son caractère propre. Les interactions sociales dans l'environnement d'études comprennent les relations entre étudiants, enseignants, personnels administratifs, groupe de pairs et dispositif pédagogique. Celles-ci définissent le climat social général (contexte humain) d'une filière d'études. La notion d'environnement d'études désigne ainsi un espace/temps de formation qui prend en considération les éléments constitutifs du contexte social et pédagogique de l'apprentissage. Il s'agit d'une perspective «écologique» qui tente d'intégrer l'impact de l'environnement sur les acteurs et les interactions.

S'intéresser à l'environnement d'études signifie que la cognition et la socialisation ne sont pas séparables (Alava & Romainville, 2001). Une approche «holiste» tente de mieux associer apprendre et enseigner en examinant

l'apprenant dans le contexte de son établissement et de sa filière d'études. Cette approche ne considère pas l'apprentissage comme un processus purement cognitif et ne réduit pas l'étudiant à une entité mentale statique et discrète (Mann, 2008). En évoquant la situation éducative, Weil (1993) pense aussi que nous ne sommes pas uniquement un cerveau, mais des êtres humains irréductibles aux caractéristiques de notre groupe d'appartenance. Pour souligner la place de la vie humaine et relationnelle dans les activités cognitives, Abram (1996) se réfère à Merleau-Ponty qui invite à reconnaître qu'au cœur de nos cogitations, même les plus abstraites, le sensuel et le sensible sont présents. L'expérience étudiante se construit en situation car les logiques et les processus sociaux et individuels s'entremêlent, entrent en interaction et se transforment. Mann (2008) et Prosser, Trigwell, et Taylor (1999) soulignent la nécessité de mettre en relation les perceptions étudiantes (dimension psychosociale) avec le contexte d'apprentissage et d'enseignement (dimension pédagogique). En d'autres termes, « ce que » l'étudiant vit et comprend est inséparable de « comment » il vit, comprend et organise l'acte d'apprendre.

L'effet d'environnement d'études n'a pas été examiné de la même manière par les différents auteurs en sociologie, en sciences de l'éducation ou en psychologie. Dans une recherche pionnière, Marton et Säljö (1976) avaient soutenu que l'attitude étudiante tendait à ne pas être la même avec le changement de contexte. Les travaux de recherche de Tinto (1987) sur l'échec des étudiants au début de leur parcours universitaire s'orientent essentiellement vers la socialisation et l'impact de l'environnement d'études sur leur devenir. Pour lui, l'absence de lien significatif avec l'environnement d'études et l'isolement de l'étudiant contribuent à accélérer le processus de décrochage universitaire. Selon l'auteur, les communautés d'apprentissage se constituent à partir des cours « partagés » fonctionnant comme un réseau et proposent des activités qui se complètent sur le plan pédagogique.

L'environnement d'apprentissage contribue à donner à l'étudiant l'envie d'apprendre et le sentiment d'apprendre avec pertinence, ou inversement, celui-ci peut devenir un obstacle à l'apprentissage. L'expérience étudiante se construit ainsi en interaction avec le contexte social et pédagogique de son lieu d'études. Selon Entwistle (1998), les étudiants impliqués dans un apprentissage actif et coopératif déclarent s'engager davantage dans une approche d'apprentissage en profondeur. Mann (2008) insiste sur la dialectique entre l'autoformation, l'autoréflexivité et l'identification développée par l'étudiant, d'une part, les pratiques institutionnelles et l'environnement social de l'éta-

blissement universitaire d'autre part. L'impact de l'environnement d'études a été aussi mis en évidence par l'enquête réalisée sur un échantillon de 2 300 étudiants de 24 établissements universitaires aux États-Unis, examinant les variables liées à l'environnement familial, au parcours secondaire, à la mobilisation individuelle de l'étudiant et au contexte universitaire (Arum & Roksa, 2010). Trois thématiques en liaison avec l'apprentissage ont été mises en avant dans cette recherche : la pensée critique, le raisonnement analytique et l'écriture universitaire. Les résultats obtenus par ces deux chercheurs permettent d'illustrer l'impact simultané des facteurs individuels et universitaires sur la qualité d'apprentissage des étudiants. Le contexte académique, l'exigence et les attentes pédagogiques constituent autant de facteurs institutionnels ayant un impact direct sur l'apprentissage des étudiants.

Un autre axe présent dans la recherche sur la performance académique se focalise sur l'impact direct des composantes de la démarche pédagogique sur la qualité de l'apprentissage étudiant (Biggs, 1990 ; Garrison, Andrews, & Magnusson, 1995). Il s'agit d'examiner la relation entre la conception de l'enseignement mobilisée par l'enseignant, ses méthodes et ses choix pédagogiques, ses exigences, les ressources fournies et les interactions développées au sein de chaque situation (Boekaerts, 2001), d'une part, et les résultats et la qualité de l'apprentissage chez l'étudiant, d'autre part. Forest (1998) désigne un moment d'apprentissage comme une rencontre entre la contribution de l'enseignant, l'environnement pédagogique, et la mobilisation de l'apprenant. Meyer et Muller (1990) évoquent l'orchestration pour désigner la réponse apportée par l'étudiant au contexte. L'orchestration, comme la combinaison et la manipulation de pièces complexes d'objets et de situations, doit prendre en considération la perception étudiante comme une composante importante de la réalité pédagogique.

Wilson, Lissio, et Ramsden (1997), qui ont utilisé les données de l'évaluation des universités anglaises basée sur le questionnaire commun (*Course Experience Questionnaire*, CEQ) et les interviews, montrent aussi que l'approche d'enseignement et l'approche d'apprentissage sont liées. Cette étude a mis en évidence cinq facteurs ayant exercé une influence sur la qualité d'apprentissage : l'enseignement pertinent, l'évaluation bien ciblée, les objectifs clairs, l'autonomie, et le volume approprié des devoirs et exercices. En se référant à plusieurs enquêtes, Entwistle et Entwistle (1997) montrent aussi que les composantes du contexte universitaire comme l'enseignement et l'évaluation affectent la qualité de l'apprentissage. Selon Martin (1999), un bon

enseignement, une évaluation appropriée, des objectifs clairement établis et l'autonomie de l'étudiant influencent directement ses résultats. En se référant aux enquêtes réalisées en Grande-Bretagne, l'auteur souligne que les étudiants ayant développé une approche en profondeur apprécient souvent l'environnement de leurs études. De même, la recherche de Ramsden et Entwistle (1981) dans les universités anglaises révèle que le contexte d'apprentissage, l'approche développée par l'étudiant et les résultats obtenus sont corrélés. Les étudiants ayant réalisé un apprentissage de qualité (approche en profondeur), ont plus souvent une perception claire du cours, des objectifs de l'enseignement et du sujet abordé. Les auteurs se réfèrent aux appréciations des étudiants à propos de la pédagogie pour montrer l'impact positif ou négatif de celle-ci sur la qualité d'apprentissage.

Les recherches sur l'apprentissage des étudiants tendent ainsi à mettre l'accent sur les effets simultanés de la structure et de l'expérience universitaire sur leur socialisation et sur leurs résultats réalisés (Biggs 1987; Coulon, 1997; Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998; Hermet, 2000; Martin, 1999; Marton & Saljo, 1976; Merle, 1997; Meyer & Muller, 1990; Millet, 2003; Paivandi, 2010; Ramsden & Entwistle, 1981). Selon Frenay (1998), une des conditions importantes pour favoriser un apprentissage en profondeur réside dans la pertinence de la situation pour l'étudiant et dans la perception par celui-ci du contexte dans lequel l'apprentissage se déroule. Le contexte institutionnel est une réalité dynamique et vivante, sa qualité et son contenu sont définis par les routines des activités éducatives. Paivandi (2010) essaie dans sa recherche de montrer comment le contexte institutionnel influence la nature et les possibilités à réaliser des interactions sociales et, en retour, comment ces interactions participent à construire la perception étudiante du contexte. C'est l'environnement d'apprentissage qui permet de découvrir et de pratiquer un niveau plus élaboré dans un apprentissage. Pour l'auteur, la définition collective de la situation implique une certaine représentation partagée par les uns et les autres. Paivandi (2010) propose la notion de perspective d'apprentissage pour rendre compte de la relation à l'apprendre à l'université. La perspective d'apprentissage s'appuie sur les perceptions de l'environnement d'études comme médiatrices entre le contexte et la perspective d'apprentissage chez l'étudiant. Suivant cette logique, la perspective d'apprentissage peut être considérée également comme la réponse de l'étudiant à une situation pédagogique.

Les recherches sur la motivation étudiante dans le contexte d'études tendent aussi à adopter cette approche «écologique». Les recherches sur les motivations des étudiants et leur impact sur la performance universitaire s'orientent de plus en plus vers la nature et l'origine sociale des motivations et les caractéristiques du contexte social et éducatif (Pintrich, 2003) dans lequel l'expérience d'immersion étudiante se réalise. Salomon (1991) propose une approche analytique et systémique destinée à examiner les liens et les interactions entre les activités collectives, les individus et leurs motivations dans un environnement d'apprentissage. L'auteur tente de montrer en quoi le contexte d'apprentissage, les perceptions et les motivations des individus (étudiants et enseignants) sont interconnectés et leurs changements sont réciproques. Järvela, Järvenoja, et Veermans (2008) pensent aussi que les motivations d'apprentissage des étudiants ne peuvent pas être dissociées du contexte social et culturel. La notion de «dynamique motivationnelle» travaillée par ces trois universitaires finlandais tente d'examiner ce phénomène comme une rencontre entre la perspective individuelle et la perspective du groupe dans un contexte universitaire. Le modèle sociocognitif développé par Zimmerman (1989) destiné à étudier la motivation, la poursuite d'objectifs personnels et l'autorégulation chez les étudiants s'intéresse largement aux conditions environnementales, telles que le soutien des enseignants et les commentaires de leurs pairs.

Certains chercheurs appréhendent l'acte d'apprendre comme une expérience socialement partagée à travers un processus social. Hickey (1997), et McCaslin et Hickey (2001) considèrent que la motivation est travaillée, façonnée et entretenue par un processus actif et continu de corégulation. Les auteurs soutiennent que le contexte d'études offre aux étudiants un ensemble de possibilités et de contraintes permettant de participer, de s'impliquer, de refuser l'affiliation ou d'éviter un engagement significatif. Dans cette perspective, la motivation ne représente pas un acte purement individuel, elle est créée et soutenue, renforcée ou désenchantée par l'activité collective, interactive et partagée.

À la lecture des recherches sur la performance universitaire, il apparaît que l'environnement d'études est souvent examiné à travers un double impact sur la qualité de l'apprentissage étudiant. D'une part, le fonctionnement effectif et la pertinence du contexte d'apprentissage interviennent directement dans le processus d'apprentissage. D'autre part, la façon dont les étudiants perçoivent et apprécient l'organisation pédagogique et le contenu de l'enseignement

devient un facteur important de leur mobilisation universitaire et intellectuelle. Autrement dit, l'efficacité et la pertinence du contexte d'apprentissage doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes. C'est cette perception qui influence le sens donné à être étudiant et à apprendre à l'université. Suivant cette logique, l'évaluation subjective de l'étudiant constitue la médiation entre le contexte et la perspective d'apprentissage qu'il a développée (Paivandi, 2012). La représentation du contexte pédagogique constitue donc un facteur important de la situation tant qu'elle en détermine, au moins en partie, la suite. C'est dans ce cadre que se mêlent des facteurs objectifs et subjectifs du contexte universitaire. Les facteurs objectifs cohabitent avec les interprétations individuelles, qui changent et dépendent du contexte et de l'expérience individuelle et collective. Weidman (1989) et Romainville (1998) placent le contexte normatif et les interactions sociales côte à côte pour décrire l'expérience universitaire tout en soulignant leur interdépendance.

Les recherches sur la performance et la socialisation des étudiants tendent souvent à révéler la nature multidimensionnelle de ce phénomène. On évoque la matrice d'apprentissage (Light & Cox, 2001) qui intègre les dimensions intellectuelle, personnelle, pratique et sociale de cette activité. Certains auteurs évoquent le complexe de processus d'apprentissage qui détermine l'activité métacognitive de l'étudiant (Biggs, 1990). Ainsi, une dimension importante de la socialisation étudiante concerne le processus intrapersonnel (Weidman, 1989), c'est-à-dire l'évaluation subjective et personnelle développée par l'étudiant à propos de l'université et son contexte. Les données fournies par l'enquête de l'OVE permettent d'examiner cette hypothèse dans le contexte de l'enseignement supérieur en France.

L'enquête 2010 de l'OVE

L'enquête par questionnaire de l'OVE national se réalise d'une manière régulière depuis 1994 sur un échantillon représentatif des étudiants inscrits dans les différents établissements de l'enseignement supérieur en France. Étant plus fortement focalisée sur les conditions de vie, l'enquête triennale n'est pas construite dans l'unique but d'étudier le jugement des étudiants à propos de leur environnement d'études et de son impact éventuel sur leurs pratiques d'études et leurs résultats. Néanmoins, les résultats de l'enquête fournissent un ensemble de données intéressantes sur les pratiques d'études et l'évaluation (appréciation) subjective des étudiants à l'égard de leur environnement d'études. L'utilisation de cette enquête est également justifiée par l'ampleur et la représentativité de ses données. En effet, tous les secteurs de l'enseignement

supérieur et toutes les filières sont concernés par l'enquête de l'OVE. Cette large photographie de la population étudiante offre la possibilité d'examiner les contextes pédagogiques et sociaux très différents au sein de l'enseignement supérieur français.

Le questionnaire de cette enquête aborde le contexte pédagogique des établissements en demandant aux étudiants d'apprécier les différents aspects de leur établissement d'études (les relations avec les étudiants et le personnel administratif, les équipements pédagogiques, culturels et sportifs) et de leur formation (l'information sur la formation, l'entraide parmi les étudiants, l'intérêt des cours, la disponibilité des enseignants, les qualités pédagogiques des enseignants). Il existe également dans ce questionnaire un ensemble de points en rapport avec les pratiques d'études (le temps consacré aux cours et au travail personnel pour les études, l'absentéisme, la fréquentation de la bibliothèque, les motivations, etc.).

Les données de l'enquête de l'OVE conduisent à définir l'environnement d'études en rapport avec deux niveaux institutionnels. Le niveau renvoie ici à la structure d'une réalité sociale et à une sorte d'autonomie d'un objet. Le premier niveau concerne l'environnement global de l'établissement universitaire. Celui-ci, comme unité opérationnelle du système supérieur, possède en même temps une certaine autonomie à travers ses traits propres (histoire, composantes disciplinaires, recrutement social, traditions) et ses dimensions symboliques. L'institution universitaire sur le plan local est un lieu de vie et une communauté. Le deuxième niveau se réfère au département ou à une filière particulière. Il s'agit souvent de l'univers disciplinaire et de ses conditions matérielles (équipement, nombre d'étudiants, enseignants, organisation). Chaque filière peut avoir une autonomie relative quant à son fonctionnement, à ses objets de travail, aux personnes ayant marqué son histoire et son héritage intellectuel. Ces contextes disciplinaires constituent une véritable matrice de socialisation des étudiants.

Pour effectuer ce travail, les données de la dernière enquête de l'OVE en 2010 effectuée auprès de 33 009 étudiants ont été utilisées¹. Pour mieux cibler la population étudiée, l'analyse quantitative s'intéresse uniquement aux étudiants inscrits dans les deux premières années (L1 et L2) de l'enseignement supérieur (8 646 étudiants inscrits en première année et 6 463 étudiants inscrits en deuxième année, soit au total 15 209 sur 33 009 individus présents dans l'échantillon). Ce groupe comprend deux grandes composantes : les étudiants inscrits dans les filières universitaires (8 862 individus) et ceux qui étudient

dans les filières sélectives non universitaires (au total 6 347 étudiants inscrits dans les CPGE², les formations professionnelles courtes comme IUT³, STS⁴ ou IFSI⁵). Ces deux premières années sont considérées comme une période transitoire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur imposant une acculturation intensive destinée à appréhender le nouveau contexte d'apprentissage et ses exigences. La socialisation universitaire est le degré auquel l'étudiant s'adapte à son environnement d'études, apprend son « métier d'étudiant » et répond aux attentes académiques. La socialisation étudiante constitue un processus actif et réflexif exerçant un impact permanent sur le sens donné par l'étudiant à être à l'université, à l'acte d'apprendre et aux interactions développées au sein de l'environnement pédagogique.

Pour illustrer la dimension interactive entre l'étudiant et son environnement d'études, les variables « contextuelles » présentes dans le questionnaire et celles concernant les pratiques d'études ont été sélectionnées.

L'appréciation de l'environnement d'études

Le questionnaire demande aux étudiants d'évaluer (notes de 1 à 5) les différents aspects de leur formation : l'organisation, la qualité pédagogique, la disponibilité des enseignants, l'intérêt des cours, l'entraide étudiante. Une autre question s'intéresse aussi à la satisfaction à l'égard de l'établissement d'études (la disponibilité du personnel administratif, l'ambiance et les relations avec les étudiants, les équipements pédagogiques, culturels et sportifs, la bibliothèque). Dans les deux cas, la dernière modalité propose aussi de porter « un jugement d'ensemble » (formation, établissement). Ces deux questions avec leurs 16 modalités thématiques et deux jugements globaux ont comme objectif de mesurer le degré de satisfaction des étudiants. Selon les résultats de l'enquête, pour l'ensemble de ces thématiques, la note moyenne attribuée par les étudiants des deux premières années des établissements supérieurs (3,3) est légèrement supérieure à la valeur centrale de 3 qui semble constituer une note intermédiaire entre les bons scores (4 et 5) et les mauvais scores (1 et 2).

Tableau 1
L'appréciation des différents aspects de l'environnement d'études

| <i>L'appréciation de la formation</i> | | | | |
|--|---------------------|---|-----------------------------------|--|
| | <i>Note moyenne</i> | <i>Mauvaises notes</i> <i>(1 et 2)</i> | <i>Note moyenne</i> <i>(3)</i> | <i>Bonnes notes</i> <i>(4 et 5)</i> |
| Information sur le contenu de la formation | 3 | 23% | 34% | 43% |
| Entraide étudiante | 3,4 | 22% | 23% | 55% |
| Intérêt des cours | 3,7 | 12% | 28% | 60% |
| Disponibilité des enseignants | 3,5 | 19% | 29% | 52% |
| Qualité pédagogique | 3,5 | 16% | 33% | 51% |
| Jugement d'ensemble | 3,6 | 9% | 33% | 59% |
| <i>L'appréciation de la vie dans l'établissement</i> | | | | |
| Disponibilité du personnel administratif | 2,8 | 39% | 32% | 29% |
| Ambiance et relations avec les étudiants | 3,7 | 15% | 25% | 60% |
| Équipement pédagogique | 3,4 | 18% | 30% | 52% |
| Bibliothèques et centres de documentation | 3,7 | 13% | 25% | 62% |
| Jugement d'ensemble | 3,5 | 9% | 38% | 53% |

Les notes moyennes thématiques varient considérablement (entre 2,8 et 3,7) selon l'aspect visé par le jugement étudiant. Le contexte humain regroupant les quatre questions (la disponibilité enseignante, la disponibilité du personnel administratif, l'entraide étudiante, les relations avec les étudiants) obtient un score relativement positif (3,4). Les réponses ne sont ni trop critiques ni très élogieuses. Les deux questions posées à propos des relations avec les autres étudiants ont obtenu un très bon score (3,4 et 3,7). De même, la disponibilité enseignante est en général bien notée car les scores moyens sont supérieurs à la moyenne générale sans oublier l'intérêt des cours comme une composante pédagogique importante (le contenu) obtenant le score le plus élevé. Cependant, la relation avec le personnel administratif est nettement moins appréciée et demeure un point critique dans l'opinion étudiante.

Le dispositif pédagogique (l'information, l'organisation, l'équipement) obtient aussi un score autour de la moyenne générale (3,5). L'aspect le moins positivement noté concerne l'information sur la formation. Les scores concernant

le jugement d'ensemble de la formation (3,6) et le jugement d'ensemble sur l'établissement (3,5) semblent être assez représentatifs et cohérents au regard des notes attribuées aux différents aspects de l'environnement d'études.

Pour une analyse plus ciblée, les thématiques contextuelles évoquées dans le questionnaire peuvent être regroupées en trois catégories : le contexte humain (la relation entre les étudiants, la disponibilité des enseignants et du personnel administratif), le dispositif pédagogique (l'information, l'organisation et l'équipement pédagogique, la bibliothèque) et la qualité pédagogique (l'intérêt des cours et la qualité de la démarche pédagogique). Afin de permettre une comparaison entre les trois catégories ainsi que les filières et de rendre plus facile la lecture des données, les scores sont pondérés et ramenés à 100.

Tableau 2
Les indices de satisfaction selon la filière d'études (sur 100)

| | <i>Dispositif pédagogique</i> | <i>Contexte humain</i> | <i>Qualité pédagogique</i> | <i>Jugement d'ensemble formation</i> | <i>Jugement d'ensemble établissement</i> |
|---|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|--|--|
| CPGE | 65 | 76 | 80 | 78 | 72 |
| Écoles d'art | 69 | 72 | 77 | 77 | 75 |
| Droit, économie | 58 | 61 | 71 | 69 | 69 |
| IFSI | 68 | 73 | 76 | 77 | 71 |
| IUT | 66 | 73 | 71 | 73 | 71 |
| Lettres, sciences humaines et sociales | 59 | 63 | 72 | 69 | 68 |
| Santé | 61 | 59 | 74 | 72 | 71 |
| Sciences | 63 | 68 | 70 | 70 | 72 |
| STS | 59 | 68 | 69 | 69 | 65 |
| Ensemble | 62 | 67 | 72 | 72 | 70 |
| Ratio min/max | 85 % | 78 % | 86 % | 89 % | 86 % |

Selon le tableau 2, les étudiants enquêtés attribuent une mention «assez bien» au dispositif pédagogique et au «contexte humain», une mention «bien» à la «qualité pédagogique» de leur formation. Les scores moyens peuvent cacher la diversité notable des situations vécues par les étudiants dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur. En effet, la filière d'études constitue la variable la plus discriminante pour ce qui est du niveau de satisfaction des étudiants⁶. L'enquête fait apparaître un clivage net opposant les

formations universitaires souvent « généralistes », où les étudiants bénéficient d'une autonomie plus importante sur le plan pédagogique, aux formations les plus encadrées, où les étudiants sont très suivis. Les taux de satisfaction sont particulièrement élevés dans certaines filières comme les CPGE et les écoles spécialisées (écoles d'art et IFSI) qui recueillent des taux souvent élevés de satisfaction dans tous les domaines. Les moins satisfaits se trouvent généralement à l'université (droit et économie, lettres et sciences humaines et santé) ou en STS. Les filières les mieux placées dans le classement réalisent des taux de satisfaction plus élevés que la moyenne dans tous les domaines. Les étudiants inscrits en droit, en économie ou en lettres et sciences humaines et sociales ont un faible niveau de satisfaction, très souvent inférieur à la moyenne dans tous les domaines.

Le dispositif pédagogique enregistre des taux de satisfaction relativement bas dans le cas de toutes les filières. L'écart le plus important entre les filières s'observe sur le plan du contexte humain, car le score global de satisfaction varie de 76 (sur 100) pour les étudiants des CPGE à 59 pour la filière la moins appréciée (santé). Le score élevé concernant aussi les relations entre les étudiants des petites structures peut s'expliquer par l'existence d'un esprit de corps ou d'une communauté d'apprenants. Les étudiants inscrits dans les filières universitaires de santé (médecine, pharmacie et odontologie) ne se montrent pas très « enthousiastes » aussi bien à l'égard des enseignants que vis-à-vis de leurs propres camarades. L'organisation pédagogique de ces filières, l'existence d'un concours imposant une compétition intense entre les étudiants semblent bien expliquer cette ambiance peu appréciée.

Les CPGE arrivent en tête du classement visant la qualité pédagogique. Il s'agit du domaine dans lequel les filières universitaires (y compris les études de santé) réalisent leurs meilleurs scores contrairement aux STS qui se trouvent en bas de l'échelle. Les filières de lettres et sciences humaines et sociales enregistrent des taux de satisfaction relativement élevés et l'écart entre les étudiants des CPGE qui attribuent une mention « très bien » à la qualité pédagogique et leurs camarades inscrits en lettres et sciences humaines est moins important. L'insatisfaction relative des étudiants inscrits dans les filières universitaires porte donc moins sur la qualité pédagogique (y compris le contenu) que sur le soutien qu'ils peuvent attendre du personnel administratif et enseignant et de l'organisation pédagogique pour mener à bien leurs études. Souvent bien noté par ses étudiants, l'IUT occupe un rang modeste en ce qui concerne la qualité pédagogique.

L'analyse des données révèle une homogénéité relative des notes attribuées par les étudiants aux différentes thématiques proposées : les filières les mieux appréciées dans le classement réalisent une plus grande cohérence interne des notes de satisfaction de leurs études. Cette tendance révèle que la structure pédagogique proposée, souvent plus petite, plus interactive et mieux encadrée et le contexte social ont une cohérence et une consistance plus importantes aux yeux des étudiants (les coefficients de variation entre 0,17 et 0,19). À l'opposé, les filières qui se trouvent en bas de ce classement (lettres et sciences humaines, droit et sciences économiques, santé) connaissent une disparité plus importante des notes attribuées par les étudiants aux différents aspects de l'environnement pédagogique (les coefficients de variation entre 0,23 et 0,25).

Le temps d'études et ses variations

Les données de l'enquête de l'OVE permettent de faire le point sur les deux composantes principales du temps d'études chez les étudiants :

- le temps hebdomadaire scolairement « contraint » correspondant à l'assistance aux activités pédagogiques (cours, TP et TD) ;
- le temps de travail personnel nécessaire pour les études, en dehors des enseignements suivis.

Ces deux temps définissent le rythme de travail pour chaque étudiant, imposent un cadre socialisant et un style d'« être-étudiant » (Paivandi, 2011).

Les données montrent qu'en moyenne un étudiant (durant ses deux premières années de l'enseignement supérieur) doit suivre 23 heures d'enseignement (20 h pour le niveau master). Les heures d'enseignement varient du simple au double selon la filière d'études : 33,5 heures par semaine en moyenne dans les CPGE scientifiques, 31 heures dans les CPGE de commerce, comparativement à plus de 17 heures pour les étudiants inscrits en lettres, sciences humaines et sociales. Les emplois du temps les plus chargés concernent les CPGE (32 h), l'IFSI (32 h), les IUT (28 h), les STS (29 h). En bas de l'échelle, avec les SHS et les lettres, on trouve les disciplines de santé (18 h) et le droit et les sciences économiques (20 h).

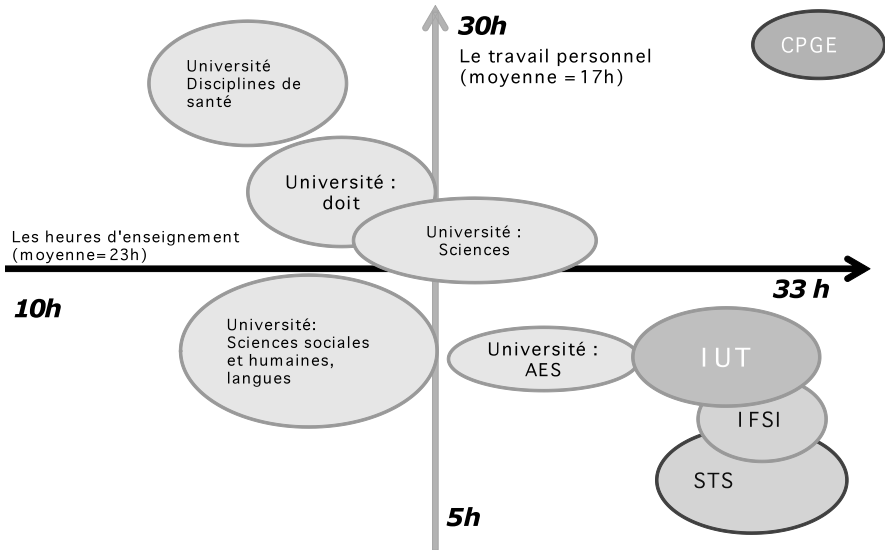


Figure 1. *Le temps d'études selon la filière d'études*

Le temps consacré au travail personnel varie notamment selon l'organisation et l'encadrement pédagogique proposés par la filière. La nature du travail personnel exigé et ses objectifs, la mise en concurrence des étudiants, les types de devoirs, les modalités d'évaluation, varient considérablement d'une filière à l'autre. À l'université, les étudiants doivent souvent organiser eux-mêmes leur travail personnel tandis que dans les filières sélectives (CPGE, IUT, STS, IFSI), les étudiants sont conduits et contrôlés par l'organisation pédagogique. Si les étudiants inscrits en CPGE, en médecine, dans les écoles d'arts, ont en moyenne besoin de plus de 20 heures de travail personnel en semaine et durant le week-end en dehors des heures d'enseignement, les étudiants des STS et d'IUT n'y consacrent qu'entre 10 et 12 heures.

Les parts respectives du travail personnel et du temps passé à suivre l'enseignement varient considérablement selon la filière. Dans l'ensemble, durant les deux premières années de l'enseignement supérieur, l'investissement studieux est notamment organisé autour des heures d'enseignement suivies (23 h) alors que le temps passé à effectuer du travail personnel en semaine et en week-end s'élève à 17 heures en moyenne (voir figure 1). Les variations concernant le temps scolaire « contraint » et le temps personnel d'études en dehors des enseignements permettent d'établir une distinction entre cinq groupes d'étudiants.

- Le premier groupe doit vivre un régime intensif en suivant beaucoup d'heures d'enseignement hebdomadaire (plus de 25 h) tout en ayant de nombreuses heures de travail personnel (plus de 20 h) durant la semaine et le week-end. Les étudiants des CPGE scientifiques suivent en moyenne 33,5 heures hebdomadaires d'enseignement auxquelles s'ajoutent 24 heures de travail personnel (semaine et week-end). Les étudiants de certaines écoles d'arts se trouvent également dans cette catégorie d'étudiants vivant un rythme de travail très intensif.
- Le deuxième groupe suit un nombre élevé d'heures d'enseignement (plus de 25 h) et une charge de travail personnel nettement plus faible que le premier groupe (environ 10 h et moins) en semaine et pendant le week-end. Ce groupe est essentiellement composé des inscrits en IUT et en STS.
- Le troisième groupe a relativement peu de cours et de TD-TP hebdomadaires, mais doit effectuer beaucoup d'heures de travail personnel. Les étudiants des disciplines de santé n'ont en moyenne que 18 heures de cours, mais une charge de travail personnel qui atteint en moyenne 38 heures (médecine) et 31 heures (pharmacie) par semaine.
- Le quatrième groupe suit relativement peu d'heures de cours et de TD-TP hebdomadaires (moins de 20 h) et effectue peu d'heures de travail personnel en semaine comme durant le week-end (moins de 10 h). Ce groupe est davantage présent parmi les étudiants inscrits en lettres et en sciences humaines et sociales. Leur présence à l'université est relativement réduite et ils ne sont guère nombreux à travailler longtemps pour leurs études.
- Le cinquième groupe adopte un rythme moyen et assez équilibré entre les heures d'enseignement hebdomadaires (20-25 h) et le temps passé à effectuer du travail personnel d'études (15-20 h). Les étudiants inscrits en sciences ou en droit se trouvent dans ce groupe.

Une donnée complémentaire et intéressante pour mieux saisir cette typologie et le contexte d'études des étudiants est la variation du temps d'études à l'intérieur de chaque filière. Les données révèlent que, malgré la présence d'un clivage assez net entre les filières, il existe aussi des disparités importantes entre les étudiants à l'intérieur de chaque formation. En effet, le temps de travail personnel consacré aux études varie fortement si on examine le cas de chaque filière. Les coefficients de variation sont supérieurs à 0,4 révélant l'existence des pratiques d'études et d'investissement personnel fortement différentes chez les étudiants de chaque filière. L'homogénéité relative du

temps d'enseignement observée dans le cas des étudiants inscrits dans les formations ayant un fort encadrement pédagogique ne se reproduit pas pour le temps réservé au travail personnel. Par exemple, bien que la moyenne du temps global consacré au travail personnel par les étudiants de CPGE soit très élevé (24 h), près de 20% d'entre eux font moins de 15 heures par semaine. De même, les étudiants de STS ont en moyenne neuf heures de travail personnel en semaine et durant le week-end. Cependant, la durée du travail personnel d'études va au-delà de 15 heures pour 16% d'entre eux. Ces disparités sont très fortes (coefficients de variation supérieurs à 0,65) dans le cas des étudiants inscrits à l'université, quelle que soit la discipline d'études.

Cette typologie et d'autres données relatives au temps d'études permettent de constater des disparités importantes entre les filières mais aussi sur le plan intrafilière. On peut dire qu'« être-étudiant » ne signifie pas la même chose pour tout le monde selon le type d'études, la situation personnelle et l'investissement studieux. Lorsque l'organisation pédagogique le permet (surtout à l'université), certains étudiants semblent choisir un rythme davantage personnalisé et moins « contrôlé ». Les études supérieures peuvent ainsi occuper une place très variable dans la vie étudiante : tandis que pour certains, suivre une filière d'études est une activité exclusive, pour d'autres, une partie variable de leur temps est consacrée aux études.

L'investissement studieux et l'appréciation des études

Parmi les variables susceptibles d'influencer la mobilisation studieuse et intellectuelle, on peut s'intéresser à l'environnement d'études. Les données permettent de tester si les variables contextuelles exercent une influence sur la mobilisation étudiante. Les tableaux croisés mettant en lien le temps studieux avec les trois variables composites de l'environnement d'études (dispositif pédagogique, qualité pédagogique et contexte humain) révèlent l'existence de corrélations statistiques significatives.

La figure 2 résume cette interdépendance en prenant en compte les trois notes pondérées de l'environnement pédagogique (qualité pédagogique, dispositif pédagogique et contexte humain). Plus la note de satisfaction est élevée, plus l'investissement studieux devient important tout en sachant que celui-ci varie considérablement selon la filière d'études. Cette corrélation permet de dire qu'une perception positive de l'environnement d'études est susceptible d'engendrer une mobilisation plus importante du temps investi pour le travail studieux dans la majorité des filières. L'effet le plus net s'observe à propos de la qualité pédagogique. Pour le contexte humain, les réponses sont moins

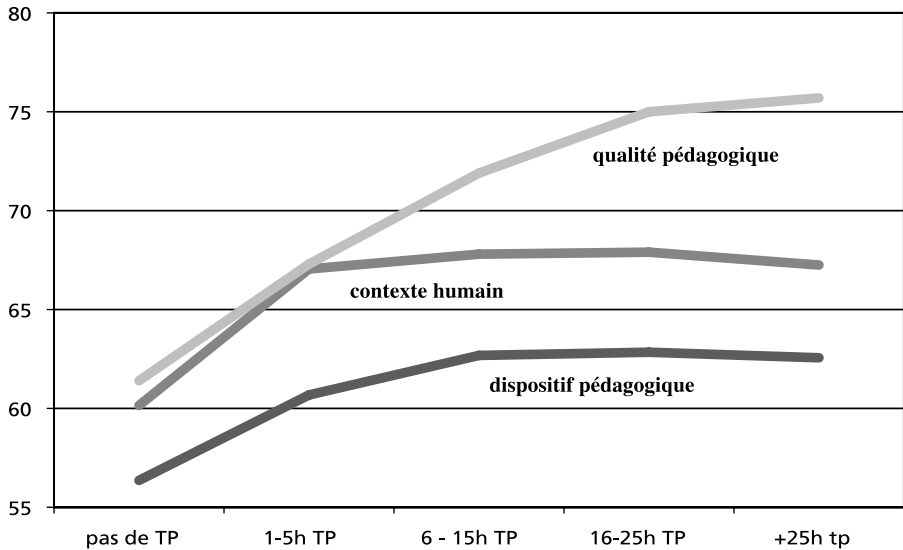


Figure 2. *Le niveau de satisfaction vis-à-vis du contexte pédagogique selon le temps consacré aux travaux personnels*

nettes à cause des réponses critiques de ceux qui sont dans les filières marquées par un climat concurrentiel et un faible niveau d'échanges humains tout en imposant une quantité importante de travail en dehors des cours. Le temps consacré aux études peut être essentiellement influencé par la pression normative (effet « filière ») et la mobilisation individuelle. Ces deux variables ne sont pas opposées : une exigence pédagogique plus importante et la pression normative n'engendrent pas une plus grande insatisfaction vis-à-vis de l'environnement d'études. Les étudiants qui travaillent plus sont souvent les plus satisfaits de leur environnement d'études. Une analyse plus fine de chaque filière permet de mieux illustrer l'interdépendance entre la mobilisation étudiante et la pression normative. En effet, la part de la mobilisation individuelle peut se vérifier dans les variations intradisciplinaires.

Le plan des deux premiers axes de l'analyse factorielle de correspondance multiple (AFCM) indique les « associations » remarquables entre les modalités (les premiers facteurs expliquent 37% des variations). La représentation graphique de l'AFCM et de la typologie est ici une bonne approximation des « distances » qui séparent les groupes d'étudiants selon leurs caractéristiques. Le graphique factoriel est une « représentation » schématique permettant de repérer les attractions et les oppositions les plus fortes des variables retenues

pour cette analyse. En bas du schéma à gauche, on trouve les appréciations positives (qualité pédagogique, contexte humain et dispositif pédagogique) associées au travail personnel intensif (16-25 h et plus de 25 h). Les CPGE sont les formations ayant le lien le plus fort avec ce groupe de variables. On observe en bas aussi le cas des études de santé imposant un temps de travail personnel très élevé alors que les étudiants enregistrent un niveau relativement bas de satisfaction à l'égard de leur environnement d'études. Les étudiants inscrits en ISFI sont fortement associés aux appréciations positives de l'environnement d'études sans effectuer un travail personnel intensif.

L'absence du travail personnel ou un faible investissement studieux sont fortement associés aux jugements négatifs et aux filières universitaires (à droite sur le schéma). Les appréciations moyennes sont souvent en lien avec le temps studieux situé entre six heures et 15 heures. Cette association est davantage forte avec les filières universitaires. On constate sur le schéma une opposition assez nette entre les filières (sélectives/non universitaires, universitaires, études de santé, STS) quant à l'investissement studieux et au niveau de satisfaction à l'égard de l'environnement d'études. Plus le niveau de satisfaction est élevé, plus la mobilisation studieuse (en rapport avec le temps exigé par la filière) est importante. On peut également dire dans le cas de certaines filières que les étudiants les plus motivés choisissent les filières les plus exigeantes et les plus susceptibles de procurer de la satisfaction.

Le schéma factoriel résume l'impact simultané de la pression normative (filière) et l'appréciation de l'environnement d'études. La relation entre mobilisation studieuse et pression normative est assez logique, en particulier dans le cas de certaines filières comme les études de santé et les CPGE (l'existence d'une forte sélection à la fin des deux premières années des études de santé et des CPGE) qui imposent un rythme intensif aux étudiants. Cependant, tous les étudiants ne sont pas mobilisés au même niveau. La satisfaction étudiante ne constitue pas la variable explicative la plus importante car le poids relatif de la filière est très important et pèse sur la mobilisation studieuse (près de 51 % de la variance présentée par l'analyse est imputable à la filière). Cependant, celle-ci reste une variable importante expliquant près de 28 % de la variance.

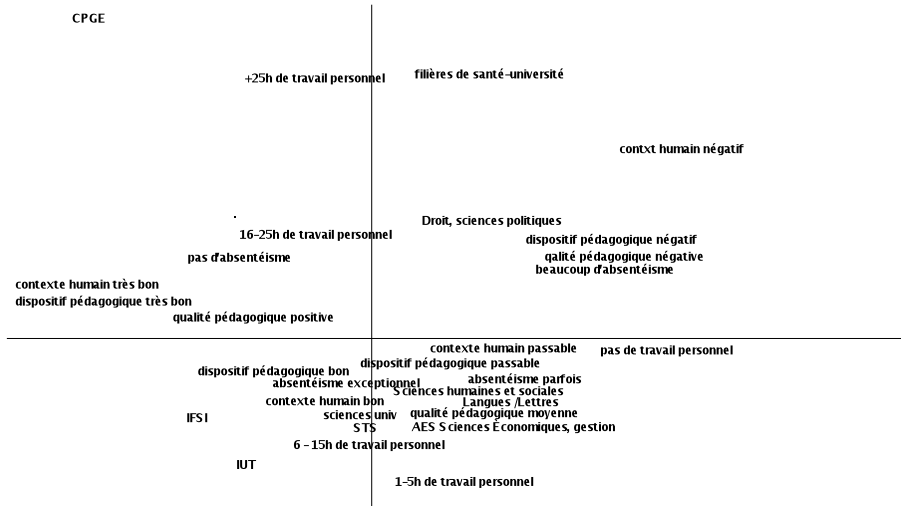


Figure 3. *Schéma factoriel (facteurs 1 et 2) : L'investissement studieux des étudiants selon la filière d'études et le niveau de satisfaction de l'environnement d'études (facteur 1 =19,4% et facteur 2 = 12,6%)*

Le phénomène de l'absentéisme

En se référant aux réponses fournies par les étudiants, on peut dire que l'absentéisme (« contraint » ou « choisi ») ne constitue pas un phénomène très répandu : une minorité déclare ne pas assister aux enseignements par choix ou par contrainte. Au total, 15 % des étudiants étaient dans l'impossibilité d'assister à certains enseignements. Les résultats d'une autre question sur le choix d'être absent (absentéisme volontaire) vont plus ou moins dans le même sens : seulement 8 % déclarent faire le choix de ne pas assister à presque tous les enseignements ou être absents souvent, et 20 % sont parfois absents. En accumulant les deux types d'absentéisme recensés dans l'enquête de l'OVE, on peut considérer que près des trois quarts des étudiants sont « assidus » et rigoureux en matière de suivi des cours et de TP-TD. Si l'on se base sur la semaine précédant l'enquête, près d'une personne sur trois a « séché » ses cours entre 1 et 3 heures (17%) ou entre 4 et 10 heures (16%). Seulement 5 % d'entre eux déclarent avoir raté plus de 50 % de leur cours.

Tableau 3
L'absentéisme « choisi » selon la filière d'études (en pourcentage)

| | <i>Abs beaucoup</i> | <i>Abs parfois</i> | <i>Abs exceptionnel</i> | <i>Abs jamais</i> | <i>Total</i> |
|---|-------------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------|
| CPGE | 1 % | 5 % | 26 % | 68 % | 100 % |
| STS | 3 % | 13 % | 36 % | 48 % | 100 % |
| IUT | 4 % | 14 % | 41 % | 41 % | 100 % |
| IFSI | 5 % | 17 % | 44 % | 34 % | 100 % |
| Santé | 18 % | 22 % | 36 % | 24 % | 100 % |
| Sciences | 10 % | 21 % | 45 % | 24 % | 100 % |
| Lettres, sciences humaines et sociales | 10 % | 25 % | 44 % | 21 % | 100 % |
| Droit, économie | 12 % | 24 % | 44 % | 20 % | 100 % |
| Écoles d'art | 6 % | 28 % | 47 % | 19 % | 100 % |
| Ensemble | 8 % | 19 % | 42 % | 31 % | 100 % |

Les comportements d'assiduité ou d'absentéisme chez les étudiants sont dissemblables selon la filière d'étude. Les écarts les plus marquants s'observent chez les étudiants ayant une très grande assiduité ainsi que chez ceux ne manquant jamais ou exceptionnellement leurs cours par choix (CPGE, STS, IUT) comparativement aux étudiants inscrits dans les disciplines de santé, en droit et en sciences économiques, en lettres et en sciences humaines. La même tendance se reproduit chez les étudiants qui se voient dans l'impossibilité de suivre certains enseignements (en moyenne 15 %) : plus de 2 % pour les étudiants de STS et de CPGE, 13 % en sciences et 15 % dans les disciplines de santé, 20 à 25 % en sciences humaines, sociales et lettres. Dans l'ensemble, l'assiduité est plus élevée dans les filières les plus encadrées et « contrôlées ».

Les deux types d'absentéisme sont différemment « justifiés » par les étudiants. Les raisons matérielles et organisationnelles sont invoquées pour justifier l'absentéisme « contraint » et, pour justifier la non-assistance à certains cours. Parmi celles-ci, on trouve notamment les activités professionnelles (7 %) et le chevauchement de cours (5 %). Les autres raisons telles que « contraintes familiales », « problèmes de transport » ou « problème de santé » ne sont mentionnées que par une petite minorité (moins de 2 %) des étudiants.

L'absentéisme « choisi » révèle souvent l'existence des stratégies mises en œuvre par les étudiants pour gérer leurs contraintes occasionnelles et leur emploi du temps. Plusieurs types de raisons expliquent la stratégie d'absentéisme

«choisi». Les deux premières raisons invoquées sont l'absence d'envie d'aller en cours (28% des étudiants, 39% chez ceux qui sont «insatisfaits» de leur formation et 40% chez ceux qui portent un jugement négatif à l'égard de la qualité pédagogique) et la préparation d'un contrôle, d'un test ou d'un examen (28%). La contrainte de temps et le fait que certains cours ne correspondent pas à des matières importantes ont respectivement motivé 17% et 16% des étudiants à «sécher» certains cours. Ils sont nombreux à s'arranger pour échanger les notes de cours entre amis ou à se contenter des photocopies ou des ressources pédagogiques mises en ligne pour couvrir leur absence. Cette possibilité «alternative» offerte par le dispositif pédagogique, utilisée par 36% des étudiants, semble être à la fois une raison en soi pour être absent ou permet de couvrir tout absentéisme.

Les données laissent à penser que plus une filière est exigeante et encadrée, plus ses étudiants adoptent un comportement rigoureux. Il existe donc un effet d'attente, les étudiants les plus mobilisés et rigoureux tendraient à choisir les filières les plus exigeantes. Ce n'est pas un hasard si les étudiants les plus «ascètes» sont nettement plus nombreux au sein des filières sélectives et fortement encadrées (CPGE, IUT ou STS) où l'on impose une pédagogie plus sévère et contraignante empêchant les relâchements. Les variations observées selon la filière d'études renvoient aussi bien aux normes et à la culture institutionnelles, aux pratiques pédagogiques des enseignants, qu'aux conduites développées par les étudiants eux-mêmes. Dans un certain nombre de filières universitaires, l'assiduité des étudiants est moins sévèrement contrôlée. De même, pour un enseignement magistral, l'absence est plus facilement «rattrapable», permettant à certains étudiants de «sauter» une partie des cours dispensés. Les étudiants en médecine ont traditionnellement tendance à se procurer les supports de cours sans y aller et à faire un travail personnel intensif en dehors des cours.

La variation des rythmes d'études traduit aussi la tension engendrée avec l'expérience lycéenne, en particulier pour les étudiants des deux premières années. Ils quittent l'univers conservateur lycéen caractérisé par un emploi du temps chargé en cours juxtaposés, une assiduité surveillée et obligatoire, un corps enseignant très présent et permanent tout au long de l'année, le contrôle de connaissances régulier et régulateur. Si l'organisation pédagogique de certaines filières (CPGE, IUT, STS, IFSI) a une forte ressemblance avec celle vécue au lycée, la rupture est alors importante pour ceux qui vont à l'université où chacun bénéficie d'une certaine liberté de s'organiser et de

se proposer un emploi du temps. La liberté offerte à l'université oblige à inventer des marqueurs, tandis que le cadre coercitif et fortement organisé de certaines filières fait entrer les étudiants dans un processus de socialisation intensive.

Tableau 4
L'écart à la moyenne des pourcentages d'absentéisme selon l'appréciation portée sur le contexte pédagogique

| | | <i>Abs beaucoup</i> | <i>Abs parfois</i> | <i>Abs exceptionnel</i> | <i>Abs jamais</i> |
|-----------------------------------|----------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Qualité pédagogique | Insatisfaite | 6% | 7% | -5% | -7% |
| | Satisfaction moyenne | 1% | 3% | 2% | -5% |
| | Très satisfaite | -2% | -3% | 0% | 6% |
| Contexte humain | Insatisfait | 6% | 6% | -4% | -7% |
| | Niveau passable | 2% | 4% | 0% | -5% |
| | Satisfait | -1% | -1% | 2% | 1% |
| | Très satisfait | -4% | -7% | -2% | 13% |
| Dispositif pédagogique | Insatisfait | 5% | 4% | -3% | -5% |
| | Niveau passable | 0% | 3% | 1% | -3% |
| | Satisfait | -1% | -2% | 1% | 3% |
| | Très satisfait | -3% | -5% | 0% | 9% |

Lecture : Les étudiants qui sont insatisfaits de la qualité pédagogique affichent un taux d'absentéisme beaucoup plus élevé que la moyenne générale (+6%).

La diversité considérable des comportements observés dans les filières universitaires traduit des appropriations différenciées de l'espace-temps de formation et la mise en place des stratégies personnelles. L'analyse du travail d'études chez les étudiants gagne, en ce sens, à accorder un intérêt à l'influence du niveau de satisfaction étudiante de son environnement d'études. Les données de l'enquête permettent d'examiner l'impact du contexte pédagogique et l'évaluation des étudiants en fonction de la formation suivie, sur leur comportement d'assiduité. Le tableau 4 met en relation le degré de satisfaction de l'étudiant et l'absentéisme illustrant que plus l'étudiant se déclare «insatisfait», moins son assiduité est importante. À l'opposé, une plus grande

satisfaction vis-à-vis des composantes du contexte pédagogique peut encourager des comportements rigoureux à l'égard des études. Parmi ces facteurs, il faut souligner le rôle de l'enseignant et sa pédagogie dans le choix d'études⁷.

La relation entre les étudiants est un autre exemple rendant compte du contexte pédagogique. Une perception positive de l'ambiance et des relations avec les autres étudiants peut décourager l'absentéisme volontaire. Cette tendance est beaucoup plus nette dans le cas des filières universitaires offrant un cadre moins socialisant et plus relâché au début du parcours. L'anonymat vécu par les étudiants de ces filières augmenterait le risque l'absentéisme.

Conclusion

Les recherches sociologiques sur la manière d'étudier ou sur la vie studieuse des étudiants s'intéressent souvent à deux types de variables et facteurs : les variables « externes » concernant l'origine sociale de l'étudiant, son parcours antérieur ou ses conditions de vie ; les variables « internes » au contexte pédagogique et institutionnel de la filière d'études comme l'organisation pédagogique, les interactions ou encore l'expérience étudiante et son évaluation subjective du contexte pédagogique. L'interdépendance ou l'autonomie relative de ces deux ordres fait l'objet de beaucoup de débats et d'analyses. L'enquête de l'OVE en France apporte quelques éléments de réponse permettant de mieux appréhender l'impact de l'environnement d'études sur la manière d'« être-étudiant ».

Le temps d'études et le travail personnel des étudiants occupent une place assez variable dans la réalité quotidienne de leur vie étudiante. Ils étudient et organisent leur temps studieux dans des conditions dissemblables en fréquentant des types de matrices disciplinaires et de programmes très différents. La pression normative (curriculaire) et les normes organisationnelles ne peuvent pas expliquer d'une manière exhaustive ces variations car les conduites sont très différentes à l'intérieur de chaque filière. L'analyse des données relatives aux modalités et à l'organisation du travail d'études des étudiants met en lumière le poids prééminent de la matrice disciplinaire par rapport aux autres variables souvent examinées dans les recherches sur les étudiants (sexe, parcours scolaire, origine sociale). La socialisation disciplinaire ne gomme pas les variables « classiques » qui tendent à exercer leur impact durant le parcours scolaire à travers les différents « tris » effectués depuis l'école primaire. Selon l'origine sociale, le sexe ou le parcours scolaire antérieur, les étudiants n'ont

pas une chance similaire d'accéder aux différentes filières de l'enseignement supérieur qui constituent une variable synthétique. Une fois passés au crible et arrivés dans l'enseignement supérieur, l'analyse sociologique ne doit plus les réduire aux caractéristiques socioscolaires qui se sont produites en amont. Lorsque l'étudiant est passé à travers les mailles du filet de sélection, il se trouve devant un champ de possibles en vivant de nouvelles conditions individuelles, sociales et pédagogiques.

Les différents types d'études proposent ainsi des conditions d'études et des contextes pédagogiques hétérogènes. Le degré d'« ascétisme » de chaque étudiant est très lié au contexte et à l'organisation de la filière d'études comme à l'évaluation subjective effectuée par chaque étudiant. Les étudiants tendent à vivre une socialisation « silencieuse » (Lahire, 2000), à géométrie variable, et une diversité notable de situations et de conditions d'études. Il s'agit d'intérioriser des sous-cultures disciplinaires constituées aussi d'implicites, auxquels l'étudiant se socialise par imprégnation dans l'environnement humain, pédagogique, et intellectuel tout en construisant une nouvelle identité, en assimilant les normes et les valeurs du monde académique de sa filière d'études.

Les éléments développés dans cette analyse vont souvent dans le sens des résultats des recherches qui tentent d'examiner la place de l'environnement d'études dans le devenir étudiant. L'analyse statistique a révélé l'emprise du contexte disciplinaire sur les conduites adoptées par les étudiants. Chaque filière d'études offre à ses étudiants les lieux collectifs de vie constituant une trame à la fois pratique et existentielle indispensable à l'apprentissage d'une culture commune. Une dimension importante de cette socialisation silencieuse renvoie au processus intrapersonnel, c'est-à-dire l'évaluation subjective et personnelle développée par l'étudiant quant à l'établissement d'études et son contexte. L'image que l'étudiant a de son institution (établissement, département, filière d'études) peut exercer une influence sur ses attitudes et pratiques. Le jugement étudiant à l'égard de son environnement d'études se construit à travers un processus social, intersubjectif et intrasubjectif destiné à évaluer l'ordre social et symbolique du contexte dans lequel les étudiants vivent. L'environnement d'études, la place accordée à l'étudiant et son statut effectif au sein du groupe d'apprenants ont une incidence directe sur la prise de conscience de soi dans le cadre des activités universitaires (Paivandi, 2010). C'est cette perception qui influence le sens donné à son acte d'apprendre. Lorsque l'environnement d'apprentissage est perçu comme intéressant, stimulant et pertinent, l'étudiant tend à se mobiliser davantage pour un meilleur appren-

tissage. À l'opposé, un contexte pédagogique et social mal apprécié peut contribuer à justifier la démobilisation, l'absentéisme, ou l'investissement intellectuel insuffisant. La perception de l'étudiant est un vecteur puissant de son engagement et constitue la médiation entre le contexte et sa façon de concevoir et de pratiquer son investissement studieux. Certes, tous les étudiants ne dépendent pas de la même manière à l'environnement d'études. Les plus motivés ne se démobilisent pas facilement. Les autres enquêtes montrent bien que les étudiants « fragiles » (parcours antérieur moins solide, choix universitaire incertain, conditions de vie difficiles) semblent plus dépendants du fonctionnement de l'environnement d'études (Paivandi, 2010). Ils se « découragent » plus facilement en développant une perception « négative », en se marginalisant ou en s'excluant.

NOTES

1. Il s'agit de la 6^e édition de l'enquête Conditions de vie des étudiants réalisée auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en France en 2009-2010. Entre mars et juin 2010, plus de 130 000 étudiants ont été invités, par courrier, à répondre à un questionnaire sur internet. Au total, 33 009 étudiants ont répondu, soit un taux de réponse de l'ordre de 25 %. L'enquête intègre, en plus des universités et des classes supérieures (CPGE et STS), les écoles d'ingénieurs, les écoles de management (gestion et commerce), les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) et les écoles d'arts (pour plus d'information, voir ouvrage collectif intitulé Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010, *La Documentation française*, 2011). Le questionnaire et les résultats détaillés peuvent être consultés sur le site Internet de l'OVE : www.ove-national.education.fr
2. Classes préparatoires des grandes écoles.
3. Instituts universitaires technologiques.
4. Section de techniciens supérieurs.
5. Institut de formation en soins infirmiers.
6. Une autre analyse de variance sur le score de satisfaction (avec comme variables indépendantes le sexe, l'âge, la filière d'études, la mention obtenue au bac et la situation socioprofessionnelle des parents) de la même enquête révèle aussi que la filière d'études reste la variable la plus fortement associée à la satisfaction des études : 69 % de la variance est imputable à cette variable (voir Galland, Verley, & Vourc'h, 2011).
7. Le tableau 4 regroupe trois tableaux croisés (le taux d'absentéisme et les trois dimensions de l'environnement d'études). Les khi-deux respectifs sont les suivants : avec la qualité pédagogique 424 ($p = 0,001$, très significatif) ; avec le contexte humain 538 ($p = 0,001$, très significatif) ; avec le dispositif pédagogique 307 ($p = 0,001$, très significatif).

RÉFÉRENCES

- Abram, D. (1996). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York, NY: Vintage.
- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180. doi:10.3406/rfp.2001.2836
- Arum, R., & Roksa, J. (2010). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Biggs, J. B. (1990, July). *Teaching design for learning*. Keynote discussion paper presented at the Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA). Brisbane, Australia.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Boekaerts, M. (2001). Motivation, learning and instruction. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *The international encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 15 (pp. 1012-1017). Oxford: Elsevier.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Entwistle, N. J. (1998). Improving teaching through research on student learning. In J. F. J. Forest (Ed.), *University teaching. International perspectives* (pp. 73-112). New York & London: Garland Publishing.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, A. C. (1997). Revision and the experience of understanding. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 145-158). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Forest, J. F. J. (1998) (Eds.). *University teaching. International perspectives*. New York & London: Garland Publishing.
- Frenay, M. (1998). Favoriser un apprentissage de qualité. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmantier, & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (pp. 111-128). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Frenay, M., Noël, B., Parmantier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Galland, O., Verley, E., & Vourc'h, R. (2011). *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*. Paris: La Documentation française.
- Garrison, D. R., Andrews, J., & Magnusson, K. (1995). Approaches to teaching and learning in higher education. *New Currents*, 2.1. Retrieved from: <http://www.ucalgary.ca/pubs/Newsletters/Currents/Vol2.1/approaches.html>
- Hermet, I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'Université. Genèse du choix de l'histoire et des mathématiques* (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse - Le Mirail, Toulouse.
- Hickey, D. T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32, 175-193. doi:10.1207/s15326985ep3203_3
- Järvelä, S., Järvenoja, S., & Veermans, H. (2008). Understanding dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 122-135.

- Lahire, B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. In C. Grignon (Ed.), *Les conditions de vie des étudiants* (pp. 241-381). Paris: PUF.
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning and teaching in higher education. The reflective professional*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mann, J. S. (2008). *Study, Power and the University*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Martin, E. (1999). *Changing academic work. Developing the learning university*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1-Outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Educational psychology: Social constructivism and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist*, 36, 133-140. doi:10.1207/S15326985EP3602_8
- Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26, 367-387.
- Meyer, J. H. F., & Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 15, 131-154. doi:10.1080/03075079012331377471
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Paivandi, S. (2012). La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 63-75.
- Paivandi, S. (2011). Le temps studieux des étudiants. In O. Galland, E. Verley, & R. Vourc'h (Eds.), *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010* (pp. 151-167). Paris : La Documentation française.
- Paivandi, S. (2010). *L'acte d'apprendre à l'université : perspective sociologique*. Document inédit. Université Paris 8.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). The effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 128-148. doi:10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x
- Romainville, M. (1998). Les « Nouveaux » étudiants. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmantier, & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (pp. 17-30). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Salomon, G. (1991). Learning: New conceptions, new opportunities. *Educational Technology*, 31(6), 41-44.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization. A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher education handbook of theory and research* (pp. 289-322). New York, NY: Agathon.
- Weil, E. (1993). *Essais sur la philosophie, la démocratie et l'éducation*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires de Lille.
- Wilson, K. L., Lissio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53. doi:10.1080/03075079712331381121
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York, NY: Springer-Verlag.

Date de réception : 5 juin 2012

Date de réception de la version finale : 11 octobre 2012

Date d'acceptation : 16 octobre 2012