

Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus ?

Amélie Duguet, Sophie Morlaix

DANS **REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE** 2023/3 n° 220 , PAGES 121 À 139
ÉDITIONS **ENS ÉDITIONS**

ISSN 0556-7807

ISBN 9791036207600

DOI 10.3917/rfped.220.0121

Date de mise en ligne : 07/05/2024

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2023-3-page-121?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour ENS Éditions.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus ?

Nature of student commitment throughout the university career: What are the differences between new university students and students nearing the end of their studies?

Amélie Duguet et Sophie Morlaix



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/13280>

DOI : 10.4000/rfp.13280

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2023

Pagination : 121-139

ISBN : 979-10-362-0760-0

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Amélie Duguet et Sophie Morlaix, « Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 220 | 2023, mis en ligne le 01 janvier 2028, consulté le 06 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/13280> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.13280>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus ?

Amélie Duguet

Université de Bourgogne, IREDU

Sophie Morlaix

Université de Bourgogne, IREDU

Résumé : Dans cet article, nous portons notre attention sur la nature et l'évolution de l'engagement cognitif étudiant au cours du parcours universitaire. À l'appui de données collectées auprès de 1 126 étudiants d'une université française, nous montrons qu'il existe une variabilité dans les différents concepts mesurant l'engagement cognitif des étudiants et que cette diversité est plus grande en début de carrière universitaire comparativement aux étudiants inscrits en master. De plus, les stratégies d'engagement varient entre étudiants aux différents niveaux du cursus. Les variables individuelles exercent un effet plus important sur les étudiants de première année que sur ceux de master.

Mots-clés (TESE) : université, stratégie d'apprentissage, étudiant du premier cycle des études supérieures, cycle d'études

Nature of student commitment throughout the university career: What are the differences between new university students and students nearing the end of their studies?

This article focuses on the nature and evolution of student cognitive commitment throughout the university career. Using data collected from 1,126 students from a French university, we show that there is variability in the different concepts measuring the students' cognitive commitment and that this diversity is higher at the beginning of their university career compared with students enrolled in a master's degree. In addition, commitment strategies vary between students at different curriculum levels. Individual variables exert a more significant effect on first-year students than on master's degree students.

Keywords (TESE): university, learning strategy, undergraduate, study cycle

Introduction

L'étude des facteurs individuels influant sur la réussite universitaire a fait l'objet de nombreux travaux de recherche au cours de ces dernières décennies et a amené les chercheurs à formuler une série de

constats, fréquemment repris dans les écrits de synthèse produits sur le sujet (Dupont, De Clercq & Galand, 2015; Duguet, Le Mener & Morlaix, 2016). Si l'on sait désormais que les caractéristiques socio-démographiques, les conditions de vie et les capacités cognitives des étudiants exercent un faible effet

sur la réussite (Duru-Bellat, 1995; Michaut, 2000; Morlaix & Suchaut, 2012), d'autres caractéristiques individuelles, à l'image des pratiques d'étude et de la motivation des étudiants (Morlaix & Le Mener, 2015), tiennent en revanche un rôle plus prégnant dans l'explication des écarts de réussite entre les étudiants. Tous s'accordent en outre sur le pouvoir hautement prédictif du passé scolaire de l'étudiant. Toutefois, certaines dimensions restent encore à explorer.

Parmi ces dimensions individuelles, l'engagement de l'étudiant dans ses études semble être un facteur d'attention particulier, encore peu étudié jusqu'à présent dans le contexte français comme facteur explicatif de la réussite à l'université. Pourtant, il s'agirait, selon de nombreux travaux anglo-saxons, d'un «prédicteur important et proximal de la réussite» (Dupont, De Clercq & Galand, 2015, p.124), des travaux mettant de surcroît en avant l'effet que peut exercer l'enseignant sur le niveau d'engagement de ses étudiants (Christenson, Reschly & Wylie, 2012).

Ce manque peut s'expliquer par la difficile définition de ce concept d'engagement : s'il est mobilisé en sociologie comme un «concept descriptif pour souligner une forme d'action caractéristique de groupes ou de personnes spécifiques» (Becker, 2006, p.1), en sciences de l'éducation, champ disciplinaire sur lequel nous prenons appui dans cet article, l'engagement fait l'objet d'un manque de consensus dans la littérature scientifique «quant à une définition opérationnelle de ce construit et des différentes composantes qui le constituent» (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p.118). Si Astin (1984) le décrit comme étant une énergie d'ordre physique et psychologique, l'engagement des étudiants à l'université peut aussi être vu comme une «décision volontaire de s'engager activement et profondément», et de fait comme la «participation active dans les activités d'apprentissage» (Pirot & De Ketele, 2000, p.370). Pour d'autres auteurs, il s'agit d'un «processus complexe par le moyen duquel les étudiants s'investissent dans la planification de leurs études, la participation aux diverses activités d'apprentissage qui leur sont proposées et l'autoévaluation de leur expérience collégiale» (Giard, 1994, p.70), ou bien encore de «la concrétisation des croyances motivationnelles en actions» (Dupont, De Clercq & Galand, 2015, p.119).

Les travaux produits sur le sujet s'accordent néanmoins à considérer qu'il s'agit d'un concept

multidimensionnel. Willis (1993) mentionne à cet égard deux types d'engagement : l'engagement académique, relatif aux apprentissages, et l'engagement institutionnel, relatif à la vie universitaire et sociale. Prégent, Bernard et Kozanitis (2009) rejoignent cette vision en identifiant deux composantes : l'engagement comportemental et l'engagement cognitif. Tandis que le premier fait référence à la conduite de l'étudiant, le second est davantage associé à son investissement intellectuel. Pirot et De Ketele (2000), à l'appui d'une recension des travaux produits sur le sujet, identifient quant à eux quatre catégories d'engagement : une dimension affective, une dimension conative, une dimension cognitive et une dimension métacognitive¹. Néanmoins, la définition de l'engagement la plus communément admise, s'appuyant sur la typologie proposée par Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) lors d'une recension d'écrits sur le sujet, distingue trois dimensions du concept : l'engagement affectif, l'engagement comportemental et l'engagement cognitif.

L'engagement affectif, parfois appelé engagement émotionnel, fait référence «aux attitudes ainsi qu'aux perceptions liées à l'environnement éducatif» (Parent, 2014, p.14). Il concerne en cela les réactions affectives des étudiants face au contexte d'apprentissage et leur sentiment d'appartenance au cours (Heilporn, Lakhal, Bélisle *et al.*, 2020). L'engagement comportemental se rapporte à l'adhésion aux exigences scolaires, à la participation à la vie de l'institution ou bien encore au comportement envers l'environnement social de l'étudiant. Cette dimension est en ce sens à relier à la persévérance, à la concentration, à l'attention ou encore à la participation de l'étudiant aux discussions (Heilporn, Lakhal, Bélisle *et al.*, 2020). L'engagement cognitif concerne quant à lui le comportement de l'étudiant à l'égard du savoir (Parent, 2014). C'est sur ce dernier que nous focalisons notre attention dans cet article, s'agissant vraisemblablement de l'une des dimensions de l'engagement les plus difficiles à observer (Parent, 2014) et représentant une composante importante de l'apprentissage (Viau, 1998).

1. Nous invitons le lecteur à se référer à l'article en question pour une meilleure compréhension de la définition de chacune de ces catégories.

Dès lors, il paraît opportun de questionner cet engagement chez les étudiants inscrits à l'université : comment caractériser leur engagement ? Quels facteurs sont susceptibles d'expliquer les différences d'engagement entre les individus ? Cet engagement varie-t-il tout au long du cursus universitaire ? Quels liens peuvent être établis entre cet engagement et la réussite des étudiants aux examens ? Étudier les enjeux liés à l'engagement cognitif s'avère crucial, tant ce concept est lié à d'autres ayant déjà fait l'objet de nombreux travaux de recherche, à l'image des objectifs motivationnels et de l'apprentissage autorégulé (Boekarts, Pintrich & Zeidner, 2000 ; Zimmerman, 1990 ; cités par Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). De plus, s'il existe une littérature anglo-saxonne foisonnante sur le sujet, les travaux publiés en France en lien avec cette thématique se font plus rares et portent de surcroît le plus souvent sur les élèves des niveaux primaire et secondaire.

Nous commencerons par présenter le cadre conceptuel et la problématique de cette recherche. Puis, nous décrirons le dispositif empirique mis en œuvre, suivi des résultats et de la discussion de ces derniers. Nous concluons en évoquant les limites et les perspectives de la recherche.

L'engagement cognitif : un objet de questionnement pour les chercheurs en éducation

Définir l'engagement cognitif

Dans sa définition la plus stricte du terme, l'engagement cognitif réfère à la qualité et au degré d'effort mental déployé par un étudiant lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage (Corno & Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). Dans une perspective plus large, l'engagement cognitif désigne la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, l'ampleur de son investissement personnel et les efforts consacrés à son travail d'étudiant (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Il réfère donc, dans une dimension psychologique, à l'investissement et aux efforts que l'étudiant est prêt à fournir pour maîtriser des idées ou des contenus complexes (Heilporn, Lakhal, Bélisle *et al.*, 2020) et se rapporte au déploiement de stratégies d'étude et d'apprentissage qui

visent la maîtrise des notions abordées (Fredricks & McColskey, 2012). Un étudiant engagé sur le plan cognitif s'investit intellectuellement dans l'apprentissage, cet investissement se traduisant notamment par l'attention en classe, la concentration et le recours à des mécanismes d'autorégulation (Péregent, Bernard & Kozanitis, 2009). La capacité de l'individu à s'autoréguler est également un élément caractéristique de l'engagement cognitif selon Greene (2015), l'auteur ajoutant à la caractérisation du concept le niveau des stratégies cognitives mobilisées et le degré d'effort déployé par l'apprenant.

La lecture de ces travaux laisse entrevoir que le concept est composé de plusieurs dimensions. Dans leurs travaux, Miller et ses collègues (1996) identifient plusieurs sous-dimensions de l'engagement cognitif :

– *Les stratégies d'apprentissage mobilisées par les étudiants pour apprendre* : dans une approche cognitiviste, les stratégies d'apprentissage représentent les moyens susceptibles d'être mobilisés par l'étudiant pour acquérir, intégrer et mémoriser les connaissances qui lui sont enseignées (Weinstein & Meyer, 1991). Ainsi, les stratégies en surface privilégient la mémorisation et la reproduction. Ce type de stratégie a uniquement un intérêt instrumental pour la connaissance, les étudiants sont peu engagés affectivement et mobilisent peu les ressources dont ils peuvent disposer (Romano, 1991 ; Ramsden, 1992 ; Greene, 2015). *A contrario*, les stratégies en profondeur requièrent que l'étudiant donne un véritable sens aux contenus d'enseignement à apprendre (Wolfs, 2007), développant ainsi sa pensée critique, logique, réflexive, métacognitive et créative (Leduc, Kozanitis & Lepage, 2018). Les acquis antérieurs sont mobilisés pour construire un nouveau réseau de connaissances plus complexes (Greene, 2015). Différents travaux, dont Dupont, De Clercq & Galand (2015) produisent une synthèse éloquent, montrent que les stratégies en profondeur sont associées à de meilleures performances en première année d'étude, tandis que les stratégies en surface constituent un prédicteur de l'échec, bien que cet effet soit en partie dépendant du contexte d'étude.

– *Les processus d'autorégulation mis en œuvre par les étudiants* : il s'agit là des ajustements cognitifs réalisés par l'étudiant en cours d'études (Greene, 2015), ou autrement dit la façon dont il guide, dirige

et contrôle son processus d'apprentissage en vue de concrétiser ses objectifs en action (Pintrich, 2004). Les étudiants capables de s'autoréguler se fixent des objectifs d'apprentissage clairs, font usage de stratégies métacognitives pertinentes, ont recours à différentes méthodes pour étudier et savent adapter leurs efforts aux résultats obtenus en vue d'atteindre leurs objectifs (Leduc, Kozanitis & Lepage, 2018). Quatre dimensions caractérisent donc ces stratégies : la planification, l'autogestion, le contrôle et la régulation (Pintrich, 2004). Les travaux publiés sur le sujet permettent unanimement d'attester le rôle positif joué par ces stratégies sur la réussite (Dupont, De Clercq & Galand, 2015; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992).

– *Les efforts déployés par l'étudiant pour atteindre ses objectifs d'étude* : ce facteur est associé à la persévérance par Leduc, Kozanitis et Lepage (2018), concept défini par Pintrich et Schunk (2002) comme représentant le choix conscient de l'étudiant de poursuivre cognitivement, métacognitivement et affectivement une activité d'apprentissage en dépit des difficultés auxquelles il peut être confronté. Autrement dit, il s'agit du degré de détermination de l'étudiant ainsi que des efforts déployés par celui-ci pour atteindre un objectif (Hollenbeck & Klein, 1987).

Ces dimensions sont reprises par Leduc, Kozanitis et Lepage (2018) lors d'un travail de traduction du questionnaire de Miller, Greene, Montalvo *et al.* (1996). Ces auteurs font le choix d'ajouter à l'échelle de mesure de l'engagement cognitif une quatrième composante :

– *L'engagement situationnel*, qui concerne «trois facettes interdépendantes présentes lorsque l'étudiant est engagé dans une tâche : la reconnaissance de ses efforts et de sa persévérance alors qu'il exécute la tâche, la perception de son engagement durant la tâche, et la façon dont il se sent absorbé par la tâche (Rotgans & Schmidt, 2011)» (Leduc, Kozanitis & Lepage, 2018, p. 24).

Ces auteurs ayant validé empiriquement leur échelle de mesure de l'engagement cognitif, c'est sur la typologie de Leduc, Kozanitis et Lepage (2018) en quatre dimensions que nous faisons le choix d'appuyer notre recherche.

Problématique et hypothèses de recherche

Les données du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche concernant les entrants à l'université en 2019-2020 montrent qu'à l'issue de la première année, seuls 66% des étudiants poursuivent dans la même filière (DEPP, 2021). Si l'on raisonne en termes de parcours, sur la cohorte de 2016, seuls 29% des étudiants ont réussi leur licence en trois ans, une proportion importante d'entre eux s'inscrivant par défaut à l'université (Beaud, 2002), ou dans une stratégie d'attente (Lemaire, 2010). Nombre d'entre eux rencontrent de fait des difficultés pour s'affilier au système universitaire et mobiliser des manières d'étudier jusqu'alors encore inédites pour eux (Coulon, 2005). En effet, des recherches ont été publiées, dans le champ de la sociologie et des sciences de l'éducation, sur les modes de socialisation et les pratiques d'étude des étudiants, particulièrement en première année universitaire (Lahire, 1997; Montfort, 2000; Millet, 2003). Elles mettent notamment en avant toute l'importance du rôle joué par les matrices disciplinaires dans les pratiques d'étude pour lesquelles optent les étudiants (Millet, 2003), mais aussi toute la difficulté de ces derniers à identifier de réelles normes de travail (Montfort, 2000). D'autres travaux se sont plus spécifiquement penchés sur les stratégies d'apprentissage des étudiants, soit en les décrivant (Entwistle & Waterson, 1988; Ramsden, 1992; Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier, 1996; Viau, 1998), soit en interrogeant leur efficacité sur les apprentissages (Brown, Roediger & McDaniel, 2016; Blasiman, Dunlosky & Rawson, 2017).

Néanmoins, des questions demeurent quant à la nature de l'engagement cognitif des étudiants. Des travaux témoignent de toute l'importance pour les jeunes de mettre en œuvre des pratiques d'étude les conduisant à privilégier une approche en profondeur des contenus d'enseignement (Entwistle & Waterson, 1988; Ramsden, 1992). Les recherches en psychologie cognitive ont mis en évidence que les étudiants utilisent spontanément des stratégies d'apprentissage reconnues comme peu efficaces (Blasiman, Dunlosky & Rawson, 2017; Karpicke, Butler & Roediger, 2009; Kornell & Bjork, 2007). Une des hypothèses explicatives forte étayée par des données de la recherche est que les étudiants n'auraient pas connaissance des techniques à utiliser pour un

apprentissage plus efficient (Dunlosky, Rawson, Marsh et al., 2013; McCabe, 2011). Par exemple, 80 % des étudiants de premier cycle interrogés par Kornell et Bjork (2007) indiquent que les stratégies d'étude qu'ils utilisent ne leur ont pas été enseignées de manière formelle. Pourtant, il existe actuellement un large corpus de recherches analysant l'efficacité des stratégies d'apprentissage selon différentes variables comme les caractéristiques des élèves, les conditions d'apprentissage ou le type de matériel à apprendre (Dunlosky, Rawson, Marsh et al., 2013; Putnam & Roediger, 2018).

De ce fait, il paraît d'abord intéressant d'examiner comment se positionnent les étudiants par rapport aux différentes dimensions du concept retenu, à savoir les stratégies d'apprentissage mobilisées pour apprendre (en profondeur et en surface), les processus d'autorégulation, la persévérance et l'engagement situationnel, cela en examinant la situation des inscrits en première année de licence au regard de celle des étudiants de première année de master. Ce choix est guidé par plusieurs hypothèses pouvant être formulées à l'égard de ces derniers. Même si certains n'ont pas eu un parcours linéaire dans l'enseignement supérieur, une grande majorité d'entre eux témoignent d'un parcours antérieur qui leur a permis d'acquérir certains codes, implicites notamment, nécessaires à l'appréhension du métier d'étudiant. Une autre hypothèse concernant ces étudiants revient à considérer que les précédentes années d'étude ont agi comme un filtre, introduisant un effet de sélection au sens où seuls ceux ayant déjà des pratiques d'étude et un engagement propices à la réussite dès les premières années d'études seraient parvenus au niveau du master. Quoi qu'il en soit, on peut supposer que ces étudiants ont réussi à s'engager sur le plan cognitif dans leurs apprentissages. Il est en outre aujourd'hui avéré que les étudiants de master n'entretiennent pas le même rapport aux savoirs que ceux de première année. Se pose dès lors la question des effets différenciés des différentes dimensions de l'engagement sur les performances des étudiants de LI et de MI aux examens. L'étude conjointe de l'engagement cognitif de ces deux populations permettra donc de mieux comprendre sur quelle(s) composante(s) il serait le plus pertinent d'agir pour renforcer l'engagement cognitif des étudiants et par ce biais optimiser leurs

chances de réussite. Nous établissons en ce sens trois hypothèses de recherche :

– H1 : les étudiants de master I se distinguent de ceux de première année de licence sur certaines composantes du score d'engagement. Plus spécifiquement, on peut supposer que du fait de leur parcours antérieur, les inscrits en MI font davantage usage de stratégies en profondeur, se montrent plus persévérants, seraient davantage capables de s'autoréguler et feraient preuve d'un plus fort engagement situationnel. *A contrario*, les inscrits en LI se distingueraient par une plus forte propension à mobiliser des stratégies d'apprentissage en surface.

– H2 : les caractéristiques scolaires des étudiants, et notamment leur passé scolaire, exercent un effet plus important sur l'engagement des étudiants de LI que sur celui des jeunes inscrits en première année de master.

– H3 : selon le niveau d'enseignement considéré, l'engagement cognitif n'influe pas de la même manière sur les performances des étudiants aux examens. Son effet est plus conséquent pour les étudiants de master I que pour ceux de première année de licence.

Cadre méthodologique de la recherche

Présentation du dispositif empirique

Afin de satisfaire aux objectifs de cette recherche, nous avons réalisé une enquête en ligne au printemps 2021 auprès de l'intégralité des étudiants de première année de licence et de première année de master d'une université française, toutes filières confondues, soit un effectif de 10 194 étudiants de LI et 3 287 étudiants de MI. Précisons que l'année universitaire 2020-2021 a été marquée par une période de confinement liée à la pandémie de Covid-19 (30 octobre au 15 décembre 2020) et un recours fréquent à l'enseignement à distance, qui ont sans nul doute pu influencer sur le niveau d'engagement cognitif des étudiants, mais aussi sur leur réussite aux examens.

Bien que critiquable en raison des biais qu'il induit, le choix de notre mode d'enquête se justifie par le nombre important d'étudiants que nous souhaitons interroger. Compte tenu des contraintes

auxquelles les enseignants ont eu à faire face durant la période de pandémie, la période nous a semblé peu propice pour solliciter ces derniers afin de réaliser une passation sur des temps de cours. Chaque étudiant a de ce fait été contacté par le biais d'un mail, assorti de deux relances, indiquant l'objet de l'enquête et fournissant le lien pour accéder au questionnaire. Ce dernier visait à collecter, principalement par le biais de questions fermées, des informations concernant :

- les caractéristiques sociodémographiques des étudiants : genre, nationalité, profession et niveau de diplômes des parents ;
- leurs conditions de vie : situation familiale, type de logement, activité salariée, bourse ;
- leurs caractéristiques scolaires : composante universitaire d'inscription, site d'étude, type de Bac obtenu, mention au Bac, redoublement.

Bien que cette mesure soit critiquable et sujette à un certain nombre de biais, notamment du fait qu'elle repose sur des propos déclaratifs, nous avons également demandé aux étudiants d'indiquer quelle était la note moyenne qu'ils avaient obtenue à la fin du premier semestre.

L'engagement cognitif des étudiants a par ailleurs été mesuré à travers une série d'items (annexe 1) issus de l'échelle produite par Leduc, Kozanitis et Lepage (2018). Ce choix se justifie par le fait que ces auteurs ont mené un travail de traduction, d'adaptation et de validation du Cognitive Engagement Scale (CES) de Miller, Greene, Montalvo *et al.* (1996), permettant ainsi de fournir une mesure fiable et robuste de l'engagement cognitif. Les étudiants ont ainsi eu à se positionner pour chacun des items proposés sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Les cinq composantes de l'engagement cognitif mentionnées plus haut (stratégie d'apprentissage en profondeur, stratégie en surface, processus d'autorégulation, persévérance et engagement situationnel) ont par ce biais été questionnées.

Ce travail a abouti à la création d'un score, en procédant par addition des items, pour chacune de ces cinq dimensions. Plus ces scores sont élevés, plus ils signifient que l'étudiant déclare mobiliser des stratégies en profondeur, des stratégies en surface, sait s'autoréguler, fait preuve de persévérance et d'un

engagement situationnel important. Ces scores ont ensuite été standardisés pour être mobilisés comme variables dépendantes dans nos modèles d'analyse. Néanmoins, avant de présenter ces modèles, il convient de décrire les caractéristiques de notre échantillon d'étudiants.

Caractéristiques des étudiants de l'échantillon

Notre échantillon se compose de 1 126 étudiants, dont 74,3 % (837) sont inscrits en LI et 25,7 % (289) en MI. Ils représentent respectivement 8,2 % et 8,8 % de la population visée par l'enquête. Si ces taux de réponse peuvent paraître relativement faibles, ils nous ont paru tout de même suffisants pour mener des analyses d'ordre quantitatives. Précisons que le redressement et la pondération n'ont pas été envisagés car l'objectif n'était pas la représentativité des données mais plutôt la variété des profils des répondants, dont les caractéristiques sont décrites dans le tableau 1.

De nombreux étudiants ignorant la nature précise de l'activité professionnelle de leurs parents, nous avons fait le choix d'intégrer à nos analyses uniquement le niveau de diplôme de leur mère. La significativité associée au test du khi2 montre que les étudiants de LI se distinguent de ceux de MI par certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques et par leurs conditions de vie : la proportion de filles est plus importante en LI qu'en MI, tandis que le nombre d'étudiants étrangers est significativement plus conséquent en MI. De même, les étudiants de LI sont moins fréquemment en couple, vivent plus souvent chez leurs parents et sont moins nombreux que les MI à avoir une activité salariée. Si on note également un lien significatif entre le niveau d'inscription et la composante d'inscription des étudiants, aucune autre caractéristique scolaire ne distingue réellement les étudiants de LI de ceux de MI.

Tableau 1 Répartition des étudiants de l'échantillon en fonction de leurs caractéristiques (en %; N = 837 en L1 et 289 en M1)

Types de variables	Modalités	L1	M1	Significativité Khi2
Caractéristiques sociodémographiques				
Genre	Filles	74,4	67,1	5,9%
	Garçons	25,6	32,9	
Nationalité	Français	94,4	90	1,6%
	Étranger	5,6	10	
Diplôme de la mère	Inférieur au Bac	25,2	28,4	7,6%
	Bac à Bac + 2	27,1	34,1	
	Bac + 3 ou plus	34,5	34,5	
	Non-réponse	16,5	9	
Conditions de vie				
Situation familiale	Célibataire	76,2	61,6	1,9%
	En couple	23,8	38,4	
Type de logement	Chez les parents	33,5	18	1,9%
	Autre (colocation, chambre étudiante...)	66,5	82	
Bourse	Oui	49,2	43,6	NS
	Non	50,8	56,4	
Activité salariée	Oui	13,1	22,5	1 %
	Non	86,9	77,5	
Caractéristiques scolaires				
Composante d'inscription	Institut universitaire de technologie (IUT)	12,4	1	1 %
	Santé	11,1	4,8	
	Droit / économie / gestion	18,9	18	
	LLSH (Langues, lettres, sciences humaines et sociales, INSPE)	32,5	51,6	
	Sciences et techniques (ESIREM, IUUV, ISAT, STAPS, sciences et techniques, SVTE*)	25,1	24,6	
Site universitaire	Université «mère»	92,1	93,1	NS
	Antenne délocalisée	7,9	6,9	
Type de Bac	À dominante littéraire	14,1	20,1	NS
	À dominante économique et sociale	26,4	24,6	
	À dominante scientifique	50,1	47,4	
	Professionnel / technologique	8,8	6,6	
	Non-réponse	0,6	1,4	
Mention au Bac	Passable	24,1	29,1	NS
	Assez bien	32,7	27,7	
	Bien	27	30,4	
	Très bien	16,1	12,8	
Étudiant l'année précédente	Oui	20,7	82,7	/
	Non	79,3	17,3	

Note : * : ESIREM : école supérieure d'ingénieurs numérique et matériaux; IUUV : institut universitaire de la vigne et du vin; ISAT : institut supérieur de l'automobile et des transports; STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives; SVTE : sciences vie Terre environnement.

Tableau 2 Caractéristiques des scores d'engagement (N = 711 en L1 et 255 en M1)

	Stratégie en profondeur (/36)		Stratégie en surface (/42)		Processus d'autorégulation /30)		Persévérance (/30)		Engagement situationnel (/24)	
	L1	M1	L1	M1	L1	M1	L1	M1	L1	M1
Min.	6	6	9	7	7	5	5	11	4	4
Max.	36	36	42	40	30	30	30	30	24	24
Moyenne	24,3	25	27,3	25,5	21,22	22,1	21,7	23,2	15,5	15,2
Écart-type	5,3	5	5,3	6,1	5,2	4,9	4,1	4	4,5	4,4
Médiane	25	25	27	26	21	23	22	23	16	15
Alpha de Cronbach	0,72	0,72	0,6	0,7	0,75	0,73	0,53	0,6	0,81	0,79

Résultats

Dans cette section, nous présentons d'abord une description de la nature de l'engagement cognitif des étudiants, selon qu'ils sont en L1 ou en M1. Puis, nous mesurons les effets des caractéristiques personnelles et scolaires des étudiants sur cet engagement. Enfin, nous mettons ce facteur en lien avec la note moyenne obtenue au premier semestre.

Description de l'engagement des étudiants

L'étude des caractéristiques des scores d'engagement (tableau 2) permet d'analyser la variété dans les composantes du score d'engagement (hypothèse 1). Cette variété est visible sur toutes les dimensions du score d'engagement, avec des écarts-types variant de 4 points à plus de 6 points sur des échelles allant de 24 à 42 points, quelle que soit l'année universitaire considérée (L1 ou M1). Quelques constats plus détaillés sont intéressants à faire : en effet, certaines composantes du score d'engagement sont en moyenne plus élevées en M1 qu'en L1, comme le score de stratégie en profondeur, le processus d'autorégulation, ou encore la persévérance. Dans ces trois dimensions, les écarts entre étudiants de M1 sont plus faibles que ceux observés pour les étudiants de L1. À l'inverse, les scores obtenus en stratégies de surface et engagement situationnel sont plus élevés pour les étudiants de L1 que de M1, l'écart-type associé pour les stratégies de surface étant plus faible pour les étudiants de L1 (5,3 versus 6,1 pour les étudiants de M1), laissant présager d'une plus grande homogénéité

des comportements des étudiants de L1 dans cette dimension par rapport à ceux de M1.

Afin d'étudier si les scores des étudiants de L1 concernant ces cinq dimensions de l'engagement variaient significativement de ceux des M1, nous avons produit des tests du t de Student pour échantillons indépendants, permettant de comparer les moyennes des deux groupes (tableau 3)².

Les écarts observés entre les scores obtenus par les étudiants de L1 et ceux des étudiants de M1 sont particulièrement significatifs dans trois dimensions. Plus particulièrement, une différence significative est mise au jour concernant le score de stratégie de surface : les étudiants de première année de licence ont une plus forte tendance que ceux de master I à avoir recours à ce type de stratégies, dont les travaux de recherche (Pirrot & De Ketele, 2000) montrent des effets incertains sur les apprentissages et la réussite, même si dans certaines formations cette stratégie peut avoir des avantages (1^{re} année des études de santé par exemple) pour assimiler en peu de temps une quantité de connaissances importante. Ces données nous indiquent aussi que les étudiants de M1 se montrent plus persévérants que ceux de L1, un tel résultat faisant écho au taux d'échec et d'abandon élevé à l'issue de la première année passée à l'université. Enfin, les étudiants de M1 ont

2. Ces tests ont été précédés de la construction d'une analyse multivariée de la variance (MANOVA) qui nous a permis d'aboutir au même type de résultat. Afin de faciliter la compréhension des résultats par le lecteur non spécialiste des méthodes quantitatives, nous choisissons de présenter ceux liés aux tests t de Student.

Tableau 3 Comparaison de moyennes entre les scores d'engagement des étudiants de L1 et ceux de M1

	Valeur du t	Significativité	Taille d'effet
Stratégie en profondeur	-1,910	0,056*	0,00
Stratégie en surface	4,020	0,000***	0,02
Processus d'autorégulation	-2,431	0,015**	0,00
Persévérance	-5,093	0,000***	0,03
Engagement situationnel	0,646	0,518 NS	0,00

Note : NS : non significatif; * : significatif au seuil de 10 %; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

en moyenne un score de processus d'autorégulation significativement un peu plus élevé que celui des LI.

Bien que la taille d'effet pour les différentes composantes soit faible, voire nulle, de façon à comprendre comment expliquer les différences entre étudiants de LI et de MI dans les différents scores d'engagement, nous avons tenté de les mettre en relation avec leurs caractéristiques sociodémographiques, leur passé scolaire et leur appartenance à un domaine disciplinaire dans le supérieur (hypothèse 2).

Analyse du poids des caractéristiques personnelles et scolaires des étudiants sur leur engagement

Les cinq scores d'engagement sont analysés séparément et constituent les variables dépendantes (VD) de plusieurs modèles de régression linéaire, dont les caractéristiques des étudiants, variables indépendantes (VI), peuvent expliquer la variabilité (tableau 4). Notons que pour ces premiers modèles relatifs aux étudiants de LI, en raison d'une faible hétérogénéité de leurs réponses sur le sujet, nous n'avons pas intégré leur nationalité et le site universitaire dans les modèles.

La construction de premiers modèles nous a permis de constater que la situation familiale, le type de logement, le fait d'être boursier et le fait d'avoir une activité salariée n'entretenaient aucun lien avec les différentes dimensions de l'engagement. Ces variables ont par conséquent été retirées de l'analyse.

Plusieurs éléments semblent apparaître de ces différentes analyses. Par exemple, parmi les caractéristiques sociodémographiques des étudiants de

l'échantillon, le fait d'être une fille augmente de 0,157 point le score de stratégie en surface. Autrement dit, les filles seraient plus enclines que les garçons à mobiliser ce type de stratégies pour les apprentissages. En revanche, le fait d'être une fille plutôt qu'un garçon augmente le score de processus d'autorégulation et le score d'engagement situationnel, les coefficients associés étant toutefois relativement faibles. Les étudiants ayant une mère diplômée d'un Bac à Bac +2 voient leur score d'engagement situationnel diminuer de 0,111 point par rapport à ceux ayant une mère dotée d'un niveau de diplôme inférieur au Bac, alors qu'aucune des conditions de vie, telles qu'elles sont mesurées dans l'enquête, n'influe sur l'engagement des étudiants.

Les caractéristiques scolaires s'avèrent, elles, en revanche, déterminantes. Ainsi, le fait d'être inscrit en IUT plutôt qu'en lettres, langues et sciences humaines exerce un rôle très significativement négatif sur le score de stratégie en profondeur, le score de processus d'autorégulation et le score de persévérance. Le fait d'être inscrit en santé joue un rôle favorable sur l'ensemble des dimensions de l'engagement. Ces étudiants déclarent davantage être capables de mettre en œuvre des processus d'autorégulation, de s'engager en situation, d'opter pour des stratégies en profondeur mais également pour des stratégies en surface, ou plus largement de diversifier leurs pratiques, ce qui renvoie aux conclusions des travaux de Romainville (2000), montrant que les étudiants faisant preuve de stratégies d'apprentissages variées tiraient un avantage relatif en termes de réussite. Millet en 2003 faisait déjà état d'une «matrice disciplinaire» selon laquelle un ensemble de savoirs, de formes de transmission et d'exercices

Tableau 4 Effet des caractéristiques des étudiants de L1 sur leur engagement

Modalités de référence	Modalités actives	Modèle 1 Stratégie en profondeur	Modèle 2 Stratégie en surface	Modèle 3 Processus d'autorégulation	Modèle 4 Persévérance	Modèle 5 Engagement situationnel
Garçons	Filles	-0,024 NS	0,157***	0,083**	-0,007 NS	0,094**
Diplôme de la mère inférieur au Bac	Bac à Bac +2	-0,070 NS	0,003 NS	0,012 NS	-0,003 NS	-0,111**
	Bac +3 ou plus	0,028 NS	-0,012 NS	0,043 NS	0,021 NS	-0,087*
Composante LLSH	IUT	-0,131***	0,009 NS	-0,131***	-0,110**	-0,080*
	Santé	0,105**	0,141***	0,260***	0,103*	0,172***
	Droit / économie / gestion	0,026 NS	0,033 NS	0,042 NS	0,027 NS	0,053 NS
	Sciences et techniques	-0,048 NS	0,095*	0,035 NS	-0,064 NS	-0,053 NS
Bac à dominante scientifique	Littéraire	0,017 NS	-0,003 NS	-0,057 NS	-0,032 NS	-0,022 NS
	Économique et sociale	-0,040 NS	0,006 NS	-0,018 NS	-0,124**	-0,107*
	Professionnel / technologique	0,021 NS	0,040 NS	0,012 NS	-0,041 NS	-0,044 NS
Aucune mention	Assez bien	0,059 NS	0,068 NS	0,089*	0,049 NS	0,101**
	Bien	0,101*	-0,010 NS	0,102**	0,069 NS	0,166***
	Très bien	0,164***	-0,017 NS	0,189***	0,189***	0,198***
Pas étudiant l'année précédente	Étudiant l'année précédente	0,017 NS	-0,120***	-0,073*	0,049 NS	-0,038 NS
R ² ajusté		5,1 %	3,5 %	14,3 %	0,06 %	10,6 %

Note : afin d'identifier dans quelle mesure les caractéristiques des étudiants influent sur leur engagement, nous avons construit des modèles de régression linéaire permettant de raisonner «toutes choses égales par ailleurs», ou autrement dit à caractéristiques comparables. Chaque modalité active est associée à un coefficient à interpréter au regard de la modalité de référence auquel il est associé et de sa significativité, appréhendée par un test du t de Student (NS : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 %). Le coefficient de détermination (R²) constitue un indice d'ajustement du modèle et traduit la part de variance expliquée par les variables explicatives intégrées dans l'analyse.

des connaissances était propre à chaque discipline, avec des manières d'étudier plus ou moins spécifiques à acquérir en vue de réussir dans telle ou telle discipline (Frickey & Primon, 2003).

On relève également au travers de ces modèles un effet déterminant du type de mention obtenue au baccalauréat. Le fait d'être détenteur d'une mention très bien plutôt que d'aucune mention augmente de 0,164 point le score de stratégie en profondeur, de 0,189 point le score de processus d'autorégulation et de persévérance et de 0,198 point le score d'engagement institutionnel. Enfin, le fait d'avoir été étudiant l'année précédente (et donc de s'être réorienté ou d'avoir redoublé) diminue le score de stratégie en surface. Tout se passe donc comme si l'année précédemment passée à l'université avait permis à l'étudiant d'acquérir des stratégies d'apprentissage davantage

favorables aux apprentissages à l'université. On peut faire ici l'hypothèse que ces étudiants ont eu le temps de s'acculturer aux codes et aux normes du travail universitaire, contrairement aux étudiants jeunes bacheliers. Ces constats rejoignent ceux énoncés par les travaux portant sur l'affiliation universitaire ou la socialisation étudiante (Berthaud, 2017).

Notons enfin que pour l'ensemble des modèles, la part de variance expliquée reste modeste, voire quasiment nulle si on considère l'effet de l'ensemble de ces variables explicatives sur la persévérance par exemple. Seuls les processus d'autorégulation et d'engagement situationnel seraient expliqués à plus de 10 % par ces différentes variables se rapportant aux caractéristiques des étudiants de première année. Cependant, ces variables individuelles semblent davantage rendre compte des différents

Tableau 5 Effet des caractéristiques des étudiants de L1 et de M1 sur leur engagement

Modalités de référence	Modalités actives	Modèle 1 Stratégie en profondeur	Modèle 2 Stratégie en surface	Modèle 3 Processus d'autorégulation	Modèle 4 Persévérance	Modèle 5 Engagement situationnel
Garçons	Filles	-0,035 NS	0,153***	0,111***	0,006 NS	0,150***
Composante LLSH	IUT	-0,097***	0,032 NS	-0,102***	-0,101***	-0,085
	Santé	0,099**	0,127***	0,231***	0,065*	0,161***
	Droit / économie / gestion	0,016 NS	0,046 NS	0,068*	0,015 NS	0,067*
	Sciences et techniques	-0,071*	0,130***	0,042 NS	-0,112***	-0,014 NS
Bac à dominante scientifique	Littéraire	0,007 NS	0,048 NS	-0,012 NS	-0,059 NS	-0,026 NS
	Économique et sociale	-0,017 NS	0,014 NS	-0,018 NS	-0,088**	-0,078**
	Professionnel / technologique	0,011 NS	0,022 NS	0,018 NS	-0,039 NS	-0,002 NS
Aucune mention	Assez bien	0,010 NS	0,092**	0,042 NS	0,000 NS	0,053 NS
	Bien	0,028 NS	0,018 NS	0,042 NS	0,011 NS	0,034 NS
	Très bien	0,115***	-0,015 NS	0,161***	0,115***	0,136***
Pas étudiant l'année précédente	Étudiant l'année précédente	0,009 NS	-0,062	-0,065*	0,039 NS	-0,030 NS
Inscrit en L1	Inscrit en M1	0,047 NS	-0,064 NS	0,145***	0,128***	0,024 NS
R ² ajusté		3,1 %	5 %	11,5 %	5,9 %	7,7 %

Note : NS : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 %.

concepts d'engagement en L1 qu'en M1, soit 4 années au minimum après l'entrée à l'université. En effet, en produisant des analyses similaires sur les étudiants de M1, le pouvoir explicatif des modèles s'avère encore plus faible. De même que pour les étudiants de L1, les conditions de vie des étudiants telles que nous les mesurons ne permettent pas d'expliquer leur engagement. Le passé scolaire dont l'effet est particulièrement prégnant pour les étudiants de L1 s'avère pour les étudiants de M1 insignifiant, hormis sur le score d'engagement situationnel, où le fait d'avoir obtenu un baccalauréat professionnel ou technologique plutôt que scientifique est associé à un coefficient positif (0,127) et significatif au seuil de 5 %. Une particularité est à souligner au niveau des étudiants de M1, c'est l'effet marqué du genre de l'étudiant sur trois types de score. En M1, le fait d'être une fille apporte toutes choses égales par ailleurs 0,125 point de plus au score de processus d'autorégulation (seuil de 1 %), 0,131 point au score de persévérance (seuil de 5 %) et 0,299 au score d'engagement situationnel (seuil de 1 %). Ainsi, contrairement aux filles de L1, celles arrivant en M1 adoptent

des stratégies d'engagement plus en phase avec la réussite.

Dans un dernier temps, nous avons construit un modèle d'analyse en raisonnant sur la totalité des étudiants de l'échantillon, intégrant comme variables explicatives leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs conditions de vie et leurs caractéristiques scolaires, y compris le niveau d'inscription (L1 ou M1). Nous faisons le choix de présenter dans le tableau 5 uniquement les variables significatives dans l'explication des différents scores d'engagement.

Les résultats s'avèrent globalement semblables à ce que nous avons pu montrer concernant les étudiants de L1 : le genre de l'étudiant et ses caractéristiques scolaires se révèlent déterminants pour expliquer les scores d'engagement, de tels résultats pouvant en partie s'expliquer par la surreprésentation des étudiants de L1 au sein de notre échantillon. Il est toutefois intéressant de constater que le niveau d'inscription (L1 ou M1) ne joue pas d'effet particulier sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants, ni même sur l'engagement situationnel. En revanche, le fait d'être en M1 plutôt

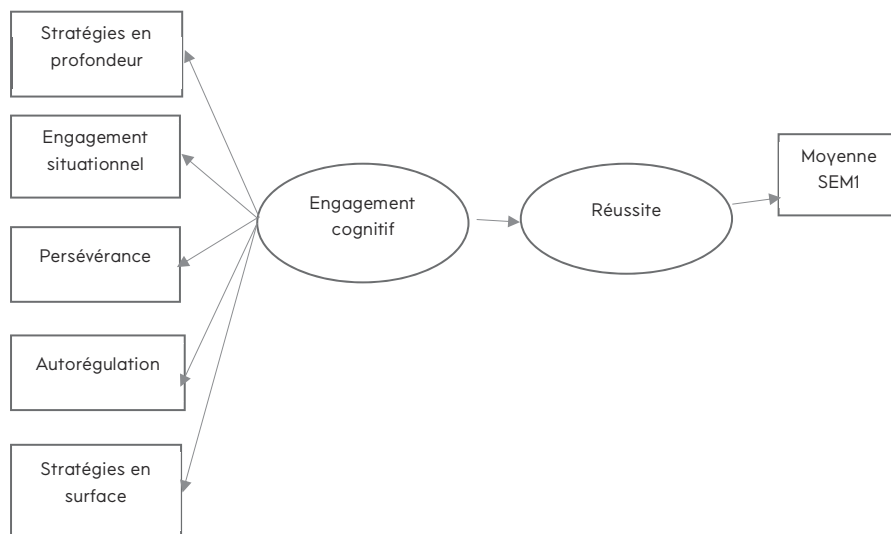


Figure 1 Modèle initial théorique mettant en relation l'engagement cognitif de l'étudiant et sa réussite (échantillon global)

qu'en LI apporte 0,145 point de plus sur le score d'autorégulation et 0,128 point de plus sur le score de persévérance.

Engagement cognitif et réussite des étudiants

Une dernière partie de l'analyse a visé à mettre en relation les différentes composantes de l'engagement cognitif des étudiants avec leur réussite de façon générale, ou pour chacune des promotions d'étudiants en LI puis en MI.

Pour cela, nous avons eu recours à des modélisations en structures de co-variance, propres aux modèles développés dans LISREL. Nous avons ainsi testé le modèle théorique mettant en relation les différentes composantes de l'engagement et la réussite (voir figure 1).

Ce modèle théorique a été testé à partir du logiciel LISREL. Il suppose de disposer d'un certain nombre d'indicateurs (schématisés par des

rectangles³) qui rendent compte de dimensions latentes (schématisées par des ovales). La modélisation statistique sous LISREL permet également d'étudier les relations statistiques existantes entre variables latentes. Dans le modèle initial sont formulées plusieurs hypothèses : d'une part chacun des concepts latents (engagement et réussite) peut être appréhendé par des indicateurs. D'autre part est faite l'hypothèse que l'engagement étudiant influence la réussite. Le test de ce modèle théorique postulé *a priori* repose sur une analyse confirmatoire, il nous a permis de dégager les résultats présentés dans la figure 2.

Le modèle testé sur l'échantillon global permet de mettre en évidence que seuls trois indicateurs sur les cinq supposés mesurer l'engagement cognitif paraissent particulièrement corrélés et mesurent ensemble une dimension particulière qu'est l'engagement cognitif. Il s'agit des indicateurs représentant les stratégies en profondeur, l'engagement situationnel

3. Ici les indicateurs retenus pourraient être apparentés à des variables latentes. Mais nous considérons les moyennes obtenues à différents items pour mesurer ces différents concepts qui constituent pour nous des indicateurs.

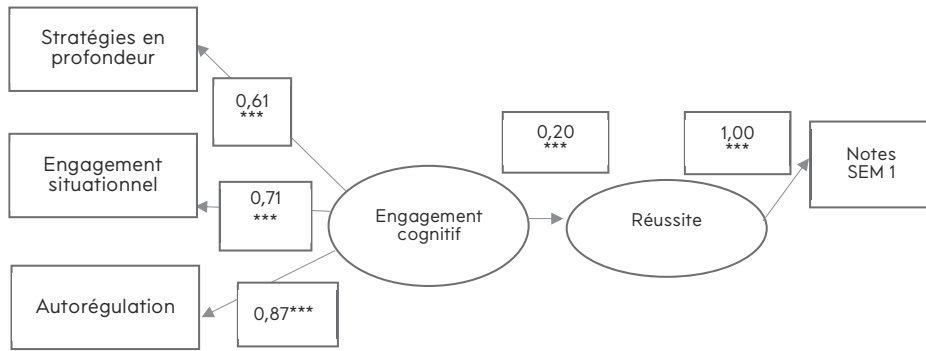


Figure 2 Modèle empirique mettant en relation l’engagement cognitif de l’étudiant et sa réussite (échantillon global)

et l’autorégulation. La variable latente mesurée par ces trois indicateurs pourrait s’apparenter à l’engagement cognitif de l’étudiant. Ce modèle de mesure présente des indicateurs d’ajustement global qui sont satisfaisants (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et les indices d’erreurs RMSEA et RMR ont des valeurs proches de 0) témoignant de l’acceptabilité de ce modèle de mesure. Les indices d’ajustement local (t de Student), permettant de tester la robustesse et la significativité de la relation entre chaque indicateur et le concept latent, sont tous très significatifs au seuil de 1 %, l’autorégulation ayant le poids le plus important dans la mesure de l’engagement cognitif de l’étudiant (coefficient à 0,87).

Concernant la réussite, elle est appréhendée dans le modèle par un seul indicateur, la moyenne obtenue au terme du semestre 1 (auto-déclarée par les étudiants). Notons que la moyenne des M1 s’avère significativement plus élevée que celle des L1 (seuil de 1 %), avec un écart-type plus faible (tableau 6).

La dernière étape de l’analyse LISREL consiste à déterminer les relations entre les deux variables latentes que nous avons identifiées : engagement cognitif de l’étudiant et réussite au semestre 1. L’engagement cognitif a un effet positif sur la réussite au semestre 1 dont rend compte le coefficient égal à 0,20. Nous pourrions donc avancer que plus l’étudiant est engagé cognitivement, plus sa réussite au S1 est élevée, ce qui renvoie à certains résultats de recherche déjà mis en évidence et qui ne constitue pas en soi un résultat d’une grande originalité. L’aspect novateur de notre travail tient peut-être davantage à l’analyse faite séparément sur les étudiants de L1 et les étudiants de M1. Ainsi, le modèle précédent a été appliqué d’une part aux étudiants en première année et d’autre part aux étudiants en 4^e année. Les résultats mis en évidence sont alors intéressants à plusieurs titres : en effet, on retrouve dans ces modèles séparés les trois mêmes indicateurs de l’engagement cognitif qu’on soit étudiant en L1 ou en M1, mais leur poids varie en fonction de l’année dans laquelle les étudiants sont scolarisés. Ainsi, les stratégies en profondeur restent l’indicateur le moins probant de l’engagement cognitif dans les deux cohortes, suivi de l’indicateur d’engagement situationnel puis des processus d’autorégulation. Mais ces derniers détiennent un poids beaucoup plus important (0,93) pour expliquer l’engagement cognitif en master comparativement à ce qui se joue en L1 (0,84). De plus, l’effet de l’engagement cognitif

Tableau 6 Caractéristiques de la moyenne déclarée au semestre 1 en L1 et en M1

	Nombre d’étudiants	Moyenne	Écart-type	Médiane
Licence 1	570	11,5	2,8	12
Master 1	213	12,9	2,2	13

sur la réussite est beaucoup plus important en master (coefficient de régression à 0,25), comparativement à son effet en licence (coefficient à 0,18). L'analyse de la part de variance expliquée (R^2) montre d'ailleurs un poids deux fois plus important de l'engagement cognitif sur la réussite en master plutôt qu'en licence (R^2 respectivement à 6,2 % et à 3,2 %).

Discussion

Les résultats présentés ci-dessus appellent à quelques commentaires. D'abord, conformément à notre première hypothèse, les étudiants de master I se distinguent de ceux de première année de licence sur certaines composantes du score d'engagement, notamment dans le fait que les étudiants de LI ont davantage recours à des stratégies en surface. Si un tel résultat paraît de prime abord peu surprenant, il pose cependant question : dans la mesure où les étudiants ont été interrogés au second semestre de l'année, on aurait pu penser qu'ils auraient eu le temps de s'acculturer aux codes du travail universitaire et ainsi opter pour des méthodes de travail les conduisant à adopter des stratégies en profondeur. Même en M1, la moyenne du score de stratégie en surface reste assez élevée. Il est par ailleurs à relativiser du fait des périodes d'enseignement à distance liées à la crise du coronavirus qui ont bouleversé les modes d'apprentissage des étudiants. Néanmoins, il invite à se questionner afin d'identifier dans quelle mesure les étudiants ont consciemment recours à ce type de stratégie en raison d'une quantité importante de connaissances à mémoriser dans certaines disciplines (comme en santé par exemple), ou bien rencontrent une réelle difficulté à faire usage de stratégies d'apprentissage efficaces. Il paraît en ce sens important de s'interroger quant aux dispositifs à mettre en œuvre pour amener les étudiants à mieux « apprendre à apprendre ». Par ailleurs, les étudiants de master I se distinguent de ceux de licence par une plus grande persévérance, mais surtout également par une plus grande capacité à s'autoréguler. Là encore, un tel résultat s'avère intéressant en termes de politique éducative. En effet, il laisse supposer que la mise en œuvre de dispositifs visant à encourager les étudiants à persévérer et à s'autoréguler serait plus efficace pour accroître l'engagement cognitif des

étudiants que des actions axées sur leur engagement situationnel.

Notre deuxième hypothèse qui visait à considérer que les caractéristiques scolaires ont un effet plus important sur l'engagement des étudiants de LI que ceux de M1 est validée. Ce dernier constat se comprend aisément par une acculturation progressive des étudiants aux codes et socialisation de la vie étudiante, l'influence de leur passé scolaire se gommant peu à peu, une fois la première année passée. Cette conclusion est certainement à mettre en rapport avec les résultats de recherche portant sur la confiance que l'étudiant peut avoir en ses propres capacités, une fois la première année passée à l'université (Eccles & Wigfield, 2002), le rapport aux études se démarquant en M1 avec la définition plus précise d'un projet d'orientation ou d'un projet professionnel (Neuville & Frenay, 2012), et des manières d'étudier (travail personnel et assiduité) différentes en M1, ces facteurs étant généralement associés à l'engagement et la réussite (Michaut, 2000; Gruel, 2002; Frickey & Primon, 2003).

Enfin, nos résultats portant sur la réussite au semestre I montrent, en lien avec notre troisième hypothèse, un effet plus conséquent de l'engagement cognitif sur la réussite chez les étudiants de master I que ceux de première année. Ce résultat peut vraisemblablement s'expliquer par le fait que les étudiants de master I sont de toute évidence plus souvent en situation de réussite que ceux de première année de licence. Un tel constat doit cependant être considéré avec précautions en raison de la nature de notre indicateur de réussite : il s'agit d'une mesure reposant sur les seules déclarations des étudiants, qu'il paraît nécessaire de conforter avec des données administratives.

Conclusion

Cet article visait à apporter une meilleure compréhension de l'engagement cognitif des étudiants de première année universitaire, en étudiant celui-ci de façon conjointe avec l'engagement des jeunes inscrits en M1.

Il en ressort qu'il existe une variabilité dans les différents concepts mesurant l'engagement des étudiants et que cette diversité est plus grande en

début de carrière universitaire comparativement aux étudiants inscrits en master. De plus, les stratégies d'engagement varient entre étudiants aux différents niveaux du cursus : les étudiants de LI ont une plus forte tendance à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage en surface, tandis que ceux de MI savent davantage faire preuve de persévérance et s'autoréguler. Les variables individuelles exercent un effet plus important sur les étudiants de première année que sur ceux de master, marquant une affiliation progressive des étudiants aux us et coutumes du milieu universitaire. Ces premiers résultats sont intéressants, ils sont cependant à considérer avec précaution, compte tenu d'un certain nombre de limites dont ils sont entachés.

Ainsi, d'un point de vue empirique, l'enquête s'est déroulée durant une période d'enseignement à distance due au contexte sanitaire. Or, des travaux ont déjà pu montrer que ce contexte particulier ne s'était pas avéré sans effet sur le stress ressenti par les étudiants (Leyrit, 2020), leur bien-être (Belghith, Ferry, Patros *et al.*, 2020), ou bien encore leur capacité à se concentrer (Martin, Felix & Gebeil, 2022), mais aussi que leur réussite a pu être, selon leurs représentations, dépendante de leurs conditions de confinement (Belghith, Ferry, Patros *et al.*, 2020). Cette situation a donc sans nul doute affecté l'engagement et la réussite des étudiants de notre échantillon. Il est par ailleurs probable qu'en raison du mode de passation du questionnaire, notre échantillon soit biaisé et comporte des étudiants déjà engagés *a minima* puisque la situation requerrait qu'ils consultent leur boîte mail institutionnelle, et le fait qu'ils prennent le temps d'y répondre peut être un marqueur de leur engagement. De plus, nos données ne portent que sur une université française et ne s'avèrent en cela

pas représentatives de la population visée, nos résultats ne peuvent donc être généralisés. Le pouvoir explicatif de nos modèles étant relativement faible, il conviendrait d'étudier plus finement le profil des répondants afin d'en examiner la variété en termes de caractéristiques sociodémographiques et scolaires. On peut également considérer que d'autres variables gagneraient à être intégrées dans les modèles explicatifs. À titre d'exemple, nous aurions pu interroger de manière plus fine les conditions de vie des étudiants, dont des travaux de recherche ont montré toute l'importance sur la scolarité des étudiants en période de confinement (Belghith, Ferry, Patros *et al.*, 2020).

De même, puisque la pédagogie de l'enseignant est susceptible d'exercer un effet sur l'engagement des étudiants (Bédard, Lison, Dalle *et al.*, 2010, 2012) et sur leur réussite (Duguet, 2014), il conviendrait d'étudier comment certains facteurs situationnels, faisant actuellement l'objet de nombreux travaux de recherche anglo-saxons, peuvent avoir un effet médiateur sur la réussite transitant par l'engagement cognitif. À ce titre, il paraîtrait intéressant de se pencher sur les mécanismes par lesquels des dimensions, comme les interactions entre enseignants et étudiants ou les pratiques numériques des enseignants, peuvent renforcer l'engagement cognitif et par ce biais la réussite des étudiants.

Enfin, nous avons focalisé notre attention sur l'engagement cognitif uniquement. Or, ce type d'engagement est dépendant de l'engagement affectif et de l'engagement comportemental (Langlois & Tous-saint, 2009). Autrement dit, l'engagement cognitif ne peut exister si l'étudiant n'est pas déjà engagé sur le plan affectif et comportemental. Il paraît donc opportun de mener une telle recherche en intégrant les autres dimensions de l'engagement.

Bibliographie

- ASTIN A. W. (1984). «Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students». *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, n° 4, p. 297-308.
- BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BECKER H. S. (2006). «Sur le concept d'engagement». *SociologieS*. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/sociologies.642>>.
- BÉDARD D., LISON C., DALLE D. & BOUTIN N. (2010). «Predictors of student's engagement and persistence in an innovative PBL curriculum: Applications for engineering education». *International*

- Journal of Engineering Education*, vol. 26, n° 3, p. 511-522.
- BÉDARD D., LISON C., DALLE D., COTE D. J. & BOUTIN N. (2012). «Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence». *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, vol. 6, n° 2, p. 7-30.
- BELGHITH F., FERRY O., PATROS T. & TENRET E. (2020). «La vie étudiante au temps de la pandémie de Covid-19 : incertitudes, transformations et fragilités». *Observatoire national de la vie étudiante – OVE*, n° 42.
- BERTHAUD J. (2017). «Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs?». *Revue française de pédagogie*, n° 200, p. 99-117.
- BLASIMAN R. N., DUNLOSKY J. & RAWSON K. A. (2017). «The what, how much, and when of study strategies: Comparing intended versus actual study behaviour». *Memory*, vol. 25, n° 6, p. 784-792.
- BOULET A., SAVOIE-ZAJC L. & CHEVRIER J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- BRAULT-LABBÉ A. & DUBÉ L. (2009). «Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif». *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 1, n° 81, p. 115-131.
- BROWN P. C., ROEDIGER H. L. & MCDANIEL M. A. (2016). *Mets-toi ça dans la tête! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Genève : Éd. Markus Haller.
- CHRISTENSON S. L., RESCHLY A. L. & WYLIE C. (dir.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York : Springer Science+ Business Media.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *Au collégial. L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. En ligne : <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs277904>> (consulté le 25 novembre 2021).
- CORNO L. & MANDINACH E. B. (1983). «The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation». *Educational Psychologist*, n° 18, p. 88-108.
- COULON A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica, 2^e éd.
- DEPP (2021). *Repères et références statistiques*. Paris : DEPP.
- DUGUET A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- DUGUET A., LE MENER M. & MORLAIX S. (2016). «Les déterminants de la réussite à l'université : quels apports de la recherche en éducation? Quelles perspectives de recherche?». *Spirale – Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n° 57, p. 31-53.
- DUNLOSKY J., RAWSON K. A., MARSH E. J., NATHAN M. J. & WILLINGHAM D. T. (2013). «Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology». *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, n° 1, p. 4-58.
- DUPONT S., DE CLERCQ M. & GALAND B. (2015). «Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur». *Revue française de pédagogie*, n° 191, p. 105-136.
- DURU-BELLAT M. (1995). «Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université». *Savoir éducation formation*, n° 3, p. 399-416.
- ECCLES J. S. & WIGFIELD A. (2002). «Motivation beliefs, values and goals». *Annual Review of Psychology*, n° 53, p. 109-132.
- ENTWISTLE N. & WATERSON S. (1988). «Approaches to studying and levels of processing in university students». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 58, n° 3, p. 258-265.
- FREDRICKS J. A., BLUMENFELD P. C. & PARIS A. H. (2004). «School engagement: Potential of the concept, state of the evidence». *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, p. 59-109.
- FREDRICKS J. A. & MCCOLSKEY W. (2012). «The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments». In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York : Springer Science+Business Media, p. 763-782.

- FRICKEY A. & PRIMON J. L. (2003). «Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure». In G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF, p. 229-249.
- GIARD T. J. (1994). «La qualité de l'expérience étudiante au cégep, aspects méthodologiques de la recherche». *Actes du colloque 1994 de l'A.R.C.*, p. 69-75.
- GREENE B. A. (2015). «Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research». *Educational Psychologist*, vol. 50, n°1, p.14-30.
- GRUEL L. (2002). «Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur». *OVE infos*, n°2, p.1-10.
- HEILPORN G., LAKHAL S., BÉLISLE M. & ST-ONGE C. (2020). «Engagement des étudiants : une échelle de mesure multidimensionnelle appliquée à des modalités de cours hybrides universitaires». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 43, n°2, p.1-34.
- HOLLENBECK J. R. & KLEIN H. J. (1987). «Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research». *Journal of Applied Psychology*, vol. 72, n°2, p. 212-220.
- KARPICKE J. D., BUTLER A. C. & ROEDIGER H. L. (2009). «Meta-cognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own?». *Memory*, n°17, p. 471-479.
- KORNELL N. & BJORK R. A. (2007). «The promise and perils of self-regulated study». *Psychonomic Bulletin and Review*, n°14, p. 219-224.
- LAHIRE B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- LANGLOIS S. & TOUSSAINT R. (2009). *Différenciation selon le genre : engagement et problématisation dans un contexte d'expériences de laboratoire ouvertes en physique*. Recherche PAREA.
- LEDUC D., KOZANITIS A. & LEPAGE I. (2018). «L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 53, n°3, p.454-477.
- LEMAIRE S. (2010). «Que deviennent les bacheliers après leur Bac? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008». *Note d'information*, n°6-10, p.1-8.
- LEYRIT A. (2020). «Les conditions de travail à distance et le stress ressenti par les étudiants en France pendant la période de confinement». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 17, n°3, p.130-144.
- MARTIN P., FELIX C. & GEBEIL S. (2022). «Étudier à distance en contexte de pandémie qu'en dit le premier cycle universitaire?». *Recherches en éducation*, n°48, p. 34-44.
- MCCABE J. (2011). «Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates». *Memory and Cognition*, n°39, p.462-476.
- MICHAUT C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- MILLER R. B., GREENE B. A., MONTALVO G. P., RAVINDRAN B. & NICHOLS J. D. (1996). «Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability». *Contemporary Educational Psychology*, n°21, p.388-422.
- MILLET M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- MONTFORT V. (2000). «Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences». *Sociétés contemporaines*, n°40, p.57-76.
- MORLAIX S. & LE MENER M. (2015). «La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite?». *Recherches en éducation*, n°22, p.152-167.
- MORLAIX S. & SUCHAUT B. (2012). «Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire». *Revue française de pédagogie*, n°180, p.77-94.
- NEUVILLE S. & FRENAY M. (2012). «La persévérance des étudiants de 1^{er} baccalauréat à la lumière du modèle *expectancy-value*». In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p.157-176.
- PARENT S. (2014). «De la motivation à l'engagement, un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants». *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n°3, p.13-16.

- PINTRICH P. (2004). «A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students». *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 4, p.385-407.
- PINTRICH P. R. & SCHUNK D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- 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». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p.367-394.
- PRÉGENT R., BERNARD H. & KOZANITIS A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- PUTNAM A. L. & ROEDIGER H. L. (2018). «Education and memory: Seven ways the science of memory can improve classroom learning». In J. T. Wixted (dir.), *The Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*. New York : Wiley.
- RAMSDEN P. (1992). *Learning to Teaching in Higher Education*. Londres : Routledge.
- ROMAINVILLE M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- ROMANO G. (1991). «Étudier... en surface ou en profondeur?». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, p.6-II.
- SALOMON G. (1983). «The differential investment of mental effort in learning from different sources». *Educational Psychologist*, vol. 18, n°1, p.42-50.
- VIAU R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2^e éd.
- WEINSTEIN C. E. & MEYER D. K. (1991). «Cognitive learning strategies and college teaching». *New Directions for Teaching and Learning*, n° 45, p.15-26.
- WILLIS D. (1993). «Academic involvement at university». *Higher Education*, n° 25, p.133-150.
- WOLFS J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application*. Bruxelles : De Boeck, 3^e éd.
- ZIMMERMAN B. J. & MARTINEZ-PONS M. (1992). «Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning». In D. H. Schunk & J. L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, p.185-207.

**Annexe 1. Items proposés aux étudiants pour mesurer leur engagement cognitif
(inspiré des travaux de Leduc, Kozanitis & Lepage, 2018)**

216.73.216.114
ENS Éditions | Téléchargé le 01/06/2016 sur <https://shs.cairn.info/>

	1	2	3	4	5	6
Avant un quizz ou un examen, je planifie comment j'étudierai la matière						
Lorsque je termine un devoir, je vérifie s'il y a des erreurs						
J'organise bien mon temps d'étude pour les cours						
Je me fais des fiches mémoire pour me préparer aux évaluations						
Lorsque j'ai de la difficulté dans un devoir, j'ai plutôt tendance à essayer de deviner la réponse au lieu de chercher dans le livre pour tenter de comprendre						
Lorsque j'étudie, je compare et je distingue les différents concepts entre eux						
J'essaie de penser à une stratégie avant de commencer à étudier						
Je trouve que la meilleure façon de réussir les évaluations est d'anticiper les questions et d'essayer de me souvenir des réponses						
Si j'ai de la difficulté à faire un devoir dans le livre, je copie la réponse à la fin du livre si elle y est						
Surligner au marqueur est un bon moyen pour me préparer aux évaluations						
J'essaie de mémoriser les réponses aux questions des documents de révision pour l'examen						
Quand j'apprends de nouveaux concepts, j'essaie de penser à des applications pratiques						
Quand j'ai de la difficulté à faire mes devoirs, j'essaie de trouver quelqu'un pour qu'il le fasse pour moi						
Lorsque j'étudie, j'essaie de combiner les divers éléments de la matière d'une manière nouvelle						
Apprendre, c'est emmagasiner de l'information en vue de la reproduire						
J'organise mentalement différentes informations du cours dans un ordre qui a du sens pour moi						
Lorsque je lis quelque chose que je ne comprends pas dans un livre, je passe à autre chose et en espérant que le professeur l'expliquera en classe						
Lors d'évaluations, je m'en sors en mémorisant des éléments clés plutôt que d'essayer de les comprendre						
J'évalue l'utilité des idées présentées en cours						
Je crois qu'un bon moyen d'étudier pour un examen est de revoir des exemples vus dans le livre ou vus en classe						
Si j'éprouve de la difficulté avec un devoir, je persévère jusqu'à ce que je réussisse à comprendre						
J'apprends la nouvelle matière en reliant mentalement les nouvelles idées avec des idées similaires que je connais déjà						
Je m'assure de bien comprendre ce que j'étudie						
C'est surtout pour avoir les informations nécessaires pour l'examen que je lis les textes du cours						
J'apprends certains éléments par cœur en les répétant plusieurs fois						
Je suis engagé dans les tâches à réaliser dans les cours						
J'investis beaucoup d'effort intellectuel dans les cours						
Je souhaite pouvoir continuer le travail entrepris dans les cours pour encore un moment						
Je suis à ce point impliqué dans les cours que j'en oublie tout ce qui m'entoure						