



Rapport – 2026

Comment évoluent les profils académiques des étudiantes et étudiants entre la L1 et la L3 ?

Etude menée dans 6 composantes de l'Université de Montpellier
par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique

<https://otp.edu.umontpellier.fr>

Résumé :

L'objectif de cette étude est de mieux comprendre les différentes manières dont les étudiantes et étudiants s'engagent dans leurs études en licence et comment cet engagement évolue au cours de la licence. Au moyen d'un questionnaire administré en L1 et en L3, cinq dimensions psycho-cognitives ont été mesurées : la motivation autodéterminée, la motivation contrôlée, l'amotivation, l'approche de l'apprentissage en profondeur et l'esprit critique. Les données recueillies auprès d'étudiantes et d'étudiant L1 ($N = 1407$) et de L3 ($N = 513$) ont été comparées en réalisant deux types d'analyse : une analyse transversale (en considérant l'ensemble des répondants en L1 et en L3) et une analyse longitudinale (en considérant uniquement les étudiantes et étudiants ayant répondu en L1 et en L3 afin de suivre leur évolution individuelle). Voici les principaux résultats :

- Des analyses par *clustering* ont permis d'identifier cinq profils psycho-cognitifs similaires en L1 et L3 : les universitaires, les scolaires, les curieux, les énigmatiques et les résignés.
- L'analyse des parcours académiques selon le profil en L1 montre que les résignés ont nettement moins de chances que les autres d'accéder à la L3 après deux ans. Leur absence de motivation ou le manque de sens attribué aux études constitue un facteur prédictif majeur d'abandon dès la L1.
- Concernant la répartition des profils au niveau de la L1 et de la L3, les analyses transversale et longitudinale conduisent à des résultats convergents : une augmentation de la proportion de résignés, une légère baisse des scolaires et des curieux et une proportion stable des universitaires.
- L'évolution individuelle du profil des étudiantes et étudiants, examinée au moyen de l'analyse longitudinale, montre qu'un peu plus de la moitié des étudiantes et des étudiants changent de profil entre la L1 et la L3. Cette mobilité entre les profils semble indiquer que ces profils fournissent une caractérisation contextuelle et évolutive, qui dépend possiblement de l'environnement de formation dans lequel se trouvent les étudiantes et des étudiants, ainsi que de leur cheminement expérientiel et intellectuel.
- Le profil le plus stable entre la L1 et la L3 est celui des résignés. S'agissant des changements de profils, quatre trajectoires saillantes ont pu être identifiées. Deux trajectoires apparaissent négatives en termes d'attendus académiques : les énigmatiques qui deviennent des résignés et les curieux qui deviennent des énigmatiques. Deux trajectoires apparaissent positives, toujours en regard des attendus académiques : les universitaires qui deviennent des curieux et les scolaires qui deviennent des universitaires.

Ces différentes trajectoires permettent une compréhension plus fine de l'hétérogénéité des étudiantes et des étudiants dans une perspective dynamique. Elles apportent des connaissances utiles pour penser un accompagnement différencié.

1. Enjeux, approche et objectif

1.1 Enjeux

La réussite des étudiantes et étudiants en Licence est une préoccupation sociétale et universitaire majeure depuis plusieurs années. Différentes mesures ont été mises en œuvre pour accompagner celle-ci (plan licence, loi ORE) avec notamment : révision de l'organisation des cursus, dispositifs de réussite, parcours personnalisés, licence modulable, nouveaux cursus universitaires innovants, etc. En 2022, 47 % des étudiantes et étudiants obtiennent leur diplôme en 3 ou 4 ans (données MESRI, 2023). En particulier, la réussite en première année, qui est une année de transition du lycée à l'université, constitue un défi de taille pour chaque individu (De Clercq & Perret, 2020). De nombreux facteurs sont susceptibles d'influencer la réussite étudiante en 1^{ère} année (Bächtold et al., 2025 ; Dupont et al., 2015 ; De Clercq et al., 2023) : la formation suivie, les performances au bac, le milieu socio-économique d'origine, le soutien social, la motivation, etc. Pour accompagner au mieux leurs étudiantes et étudiants et favoriser leur réussite, les enseignantes et enseignants peuvent adapter leurs pratiques, et à cette fin, chercher à connaître plus finement les étudiantes et étudiants (Cassignol et al., à paraître ; Paivandi, 2019).

1.2 Une approche centrée sur les dimensions psycho-cognitives

Les informations qui sont habituellement recueillies et diffusées à propos des étudiantes et étudiants sont des données démographiques et sociologiques. Lors d'une précédente recherche (Papet et al., 2025), qui proposait d'aller au-delà de ces données, nous avons initié une approche originale visant à déterminer des profils académiques des étudiantes et étudiants de licence en considérant trois dimensions psycho-cognitives : la motivation, l'approche de l'apprentissage en profondeur, et l'esprit critique (mesurée en termes de croyances épistémiques). Ces dimensions permettent de qualifier des compétences indispensables pour leur formation académique mais aussi pour leur future vie professionnelle : la curiosité, l'autonomie, la réflexivité et l'esprit critique.

Ces dimensions psycho-cognitives ont été conceptualisées de plusieurs manières par les chercheurs en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation. Dans ce qui suit, nous présentons les choix opérés dans l'étude.

La **motivation** s'organise autour de 3 formes de motivation (cf. annexe 1) :

- la motivation autodéterminée, qui est associée au plaisir d'apprendre ou à des motifs internalisés (être motivé pour certains cours en raison de leur utilité pour la suite de la formation) et qui manifeste une certaine forme d'autonomie des étudiantes et étudiants dans leurs études ;
- la motivation contrôlée, qui est associée à des pressions internes (souhaiter faire plaisir à des personnes que l'on aime ou que l'on respecte, tels que ses parents ou ses professeurs, sans pour autant se faire plaisir dans l'activité menée) ou à des pressions extérieures (gagner des points, avoir de bonnes notes, des encouragements ou recevoir des sanctions) ;
- l'amotivation, qui correspond à une absence de motivation ou une résignation.

L'**approche de l'apprentissage** décrit la manière dont l'étudiante ou l'étudiant s'engage dans ses apprentissages. Lorsque cette approche de l'apprentissage est **en profondeur**, elle ou il cherche à mettre en lien les différents contenus enseignés et à les mettre en application, à réguler ses apprentissages et à interagir avec les enseignantes et enseignants et avec les pairs pour mieux comprendre et s'approprier ces contenus (cf. annexe 2).

L'**esprit critique** est un construit complexe, qui est mesuré dans cette étude en termes de croyances épistémiques. Les croyances épistémiques sont les représentations d'un individu sur la nature des connaissances et les processus de construction et justification des connaissances. Les croyances

épistémiques de type évaluatiste, sont celles qui relèvent de l'esprit critique. Ce sont des représentations qui admettent l'existence des incertitudes associées aux connaissances, leur complexité, ainsi que l'importance de l'évaluation des sources de la connaissance et de leur justification (cf. annexe 3).

Une précédente étude de l'OTP a montré que l'on pouvait identifier cinq profils psycho-cognitifs (« académiques ») en 1^{ère} année de licence (voir le rapport « Profils "académiques" des étudiantes et étudiants de L1 », disponible sur le site de l'OTP via ce [lien](#); voir également la publication associée : Papet et al., 2025) :

1. **Les universitaires** : ce sont des étudiantes et étudiants motivés et qui possèdent des qualités attendues par l'université, à savoir engagés dans leurs études, avec une approche de l'apprentissage en profondeur et un esprit critique développé.
2. **Les scolaires** : ce sont les étudiantes et étudiants dont le profil répond aux exigences du parcours scolaire avec le souci de bien faire et d'obtenir de bonnes notes.
3. **Les curieux** : ces étudiantes et étudiants présentent globalement les mêmes caractéristiques que les universitaires. Pour autant, ils aiment avant tout apprendre et sont attirés par la connaissance, tout en se détachant de la pression sociale.
4. **Les énigmatiques** : ce profil est caractérisé par une motivation plus basse que la moyenne. L'approche de l'apprentissage de ces étudiantes et étudiants est moins en profondeur et leur esprit critique est moins élevé que dans tous les autres profils.
5. **Les résignés** : une forte amotivation (absence de motivation) caractérise les étudiantes et étudiants de ce profil.

1.3 Objectif de l'étude

Ces cinq profils permettent de mieux comprendre l'hétérogénéité des étudiantes et étudiants sur le plan psycho-cognitif lors de la 1^{ère} année de licence, qui est une année de transition entre le lycée et l'université. L'objectif de l'étude est d'explorer l'évolution des étudiantes et étudiants au cours de la licence au prisme de ces profils psycho-cognitifs. Plusieurs questions se posent à cet égard :

- Quel est le parcours académique des étudiantes et étudiants en fonction du profil psycho-cognitif en 1^{ère} année ? En particulier, quelles/quels sont celles et ceux qui quittent la formation ou se retrouvent en 3^{ème} année de licence ?
- Les types de profils académiques en 3^{ème} année de licence sont-ils similaires à ceux de 1^{ère} année ?
- Comment évolue la répartition des étudiantes et étudiants entre les profils en 1^{ère} et en 3^{ème} année de licence ?
- Dans quelle mesure le profil psycho-cognitif des étudiantes et étudiants reste-t-il stable ou évolue-t-il entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année de licence ?

2. Méthodologie

2.1 La population étudiée

L'étude a été réalisée dans 6 composantes de l'UM : les facultés de d'Economie, d'Education, de Droit et de Science Politique, des Sciences, de STAPS, et Montpellier Management. Un premier questionnaire en ligne a été adressé aux étudiantes et étudiants du premier semestre de L1 (L1S1). Deux ans plus tard, ce même questionnaire a été adressé aux étudiantes et étudiants de L3, au premier semestre, c'est-à-dire lors du 5^{ème} semestre de licence (L3S5).

Au total, nous avons recueilli :

- en L1-S1, 1407 réponses soit 25,5 % de l'ensemble de la population interrogée ;
- en L3-S5, 513 soit 15,1 % de l'ensemble de la population interrogée.

Parmi ces répondants, 168 étudiantes et étudiants ont répondu aux deux enquêtes. Deux types d'analyse ont ainsi pu être réalisés : l'une transversale et l'autre longitudinale.

L'étude transversale consiste à comparer l'ensemble des étudiantes et étudiants de L1 avec l'ensemble de celles et ceux de L3, en les considérant comme deux échantillons distincts. L'étude longitudinale consiste à suivre les mêmes étudiantes et étudiants sur une période prolongée, entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année de licence. Ces deux approches permettent de dégager des informations complémentaires sur les profils des étudiantes et étudiants.

2.2 Méthodologie

Les données ont été recueillies deux mois après la rentrée en L1 et en L3. Pour chaque dimension psycho-cognitive (motivation, approche de l'apprentissage en profondeur, esprit critique), les étudiantes et étudiants ont répondu sur une échelle de Likert de 1 à 7. Sur cette échelle, la valeur 1 correspond à « Non, pas du tout d'accord », la valeur 7 correspond à « Oui, tout à fait d'accord », et la valeur 4 représente une position intermédiaire.

Les données recueillies ont été analysées au moyen d'un algorithme de *clustering*, qui permet de dégager des groupes qui rassemblent les individus présentant des caractéristiques similaires sur les cinq dimensions psycho-cognitives mesurées. Cette approche met en évidence à la fois les similitudes au sein des groupes (intra-groupes) et les différences entre les groupes (inter-groupes), dans le but d'identifier des profils d'étudiantes et d'étudiants. Plusieurs méthodes de *clustering* ont été testées et comparées : la classification ascendante hiérarchique (CAH), les K-means et la méthode PAM. C'est cette dernière qui a été retenue, sur la base des critères de silhouette, de Dunn et de la variance intra-groupe.

3. Résultats

3.1 Le parcours académique des étudiantes et étudiants en fonction de leur profil en L1

L'étude du devenir des répondants en L1 est réalisée en examinant leur inscription à l'UM les deux années suivantes. Les résultats montrent que le parcours académique des étudiantes et étudiants après la L1 varie en fonction de leur profil psycho-cognitif (Figure 1). Environ la moitié des curieux (54,3 %), scolaires (50,4 %), universitaires (48,6 %) et énigmatiques (48,5 %) se retrouvent en L3 deux ans après la L1. En revanche, seulement un quart des résignés (25,5 %) se retrouvent en L3 deux ans après la L1. Ce sont les étudiantes et étudiants qui, en proportion, sont les plus nombreux à quitter l'université (60,5 %). Cet abandon concerne environ un tiers des étudiantes et étudiants des autres profils. Une faible proportion des étudiantes et étudiants se réorientent au sein de l'université : entre 1,4 % pour les curieux et 3,8 % pour les résignés. Les étudiants qui redoublent la L1 ou la L2 varient entre 8,7 % pour les énigmatiques et 15,7 % pour les universitaires.

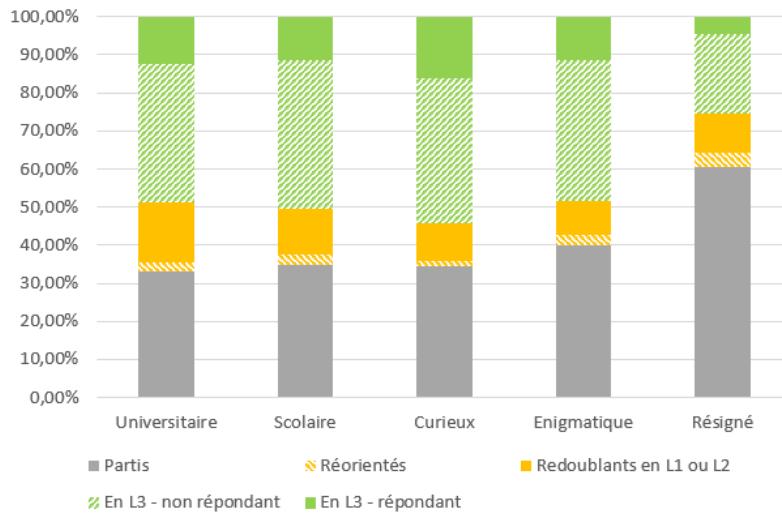


Figure 1. Devenir des étudiantes et étudiants après la première année de licence selon leur profil académique

3.2 Les types de profils psycho-cognitifs en L1 et en L3

L'analyse en clusters des étudiantes et étudiants de L3 conduit à l'identification de cinq profils qui sont très similaires aux cinq profils psycho-cognitifs issus de l'analyse en clusters des étudiantes et étudiants de L1 (tableaux 1 et 2), ceux qui ont été décrits plus haut et que nous avons nommés les universitaires, les scolaires, les curieux, les énigmatiques et les résignés. Par exemple, le profil 1 en L1 et le profil 1 en L3 sont tous deux caractérisés par des valeurs élevées pour toutes les dimensions relativement à l'échantillon, hormis pour l'amotivation qui est relativement basse. De même, le profil 5 en L1 et le profil 5 en L3 sont tous deux caractérisés par la valeur d'amotivation la plus élevée de l'échantillon. La similarité des caractéristiques de chaque profil entre la L1 et la L3 a été vérifiée par des tests statistiques. Ces fortes similarités signifient qu'il y a une constance entre la L1 et la L3 au niveau des types de profils psycho-cognitifs identifiés. Nous proposons donc de désigner les cinq profils en L3 avec les mêmes noms que les profils de L1.

	Profil 1 Universitaires ^{L1} N = 286	Profil 2 Scolaires ^{L1} N = 371	Profil 3 Curieux ^{L1} N = 352	Profil 4 Enigmatiques ^{L1} N = 241	Profil 5 Résignés ^{L1} N = 157	Population totale N = 1407
Dimensions psycho-cognitives	Motivation autodéterminée	6,18***	5,25***	5,10	3,95***	3,77***
	Motivation contrôlée	5,86***	5,82***	3,82***	4,10***	4,36***
	Amotivation	1,37***	1,55***	1,36***	1,83	4,43***
	Apprentissage en profondeur	5,80***	4,51***	5,01***	3,71***	3,87***
	Esprit critique	6,11***	5,00***	5,48***	4,25***	4,74***

Note : les valeurs en vert sont significativement au dessus de la moyenne, celles en rouge en dessous suivant un test de comparaison de moyennes

0,01< p-value <= 0,05 : * ; 0,001 <= p-value < 0,01 : ** ; p-value < 0,001 : ***

Tableau 1. Caractéristiques des dimensions psycho-cognitives des profils identifiés par clustering en L1

	Profil 1 Universitaires ^{L3} N = 116	Profil 2 Scolaires ^{L3} N = 110	Profil 3 Curieux ^{L3} N = 95	Profil 4 Enigmatiques ^{L3} N = 79	Profil 5 Résignés ^{L3} N = 113	Population totale N = 513
Dimensions psycho-cognitives	Motivation autodéterminée	6,08***	4,89	5,51***	3,89***	3,95***
	Motivation contrôlée	5,98***	5,46***	3,65***	3,48***	4,59
	Amotivation	1,38***	1,79**	1,33***	1,63***	4,24***
	Apprentissage en profondeur	5,58***	4,23***	5,40***	3,85***	4,19***
	Esprit critique	5,66***	5,09	5,78***	4,37***	4,79***

Note : les valeurs en vert sont significativement au dessus de la moyenne, celles en rouge en dessous suivant un test de comparaison de moyennes

0,01< p-value <= 0,05 : * ; 0,001 <= p-value < 0,01 : ** ; p-value < 0,001 : ***

Tableau 2. Caractéristiques des dimensions psycho-cognitives des profils identifiés par clustering en L3

3.3 La répartition des étudiantes et étudiants entre les profils en L1 et en L3 (étude transversale)

La figure 2 présente la répartition des 1 407 étudiantes et étudiants ayant répondu en L1 entre les profils, ainsi que celle des 513 répondants en L3. Les tests de comparaison permettent de déterminer les différences significatives, lesquelles sont repérées par des astérisques dans la figure.

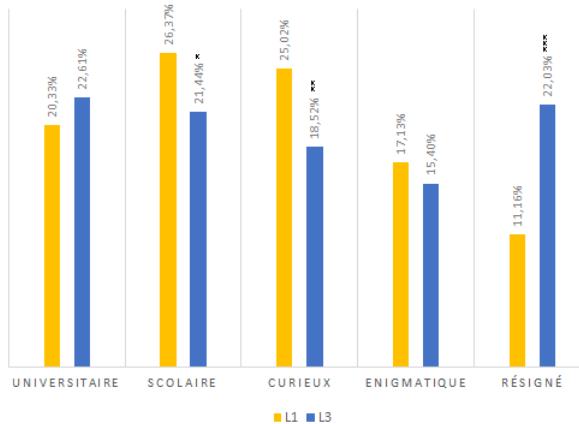


Figure 2. Répartition entre les profils en L1 et en L3 pour l'échantillon complet (analyse transversale)

(Test de comparaison des proportions 0,01 < p-value <= 0,05 : *, 0,001 <= p-value < 0,01 : **, p-value < 0,001 : ***)

Nous observons que :

- la part des scolaires et des curieux est plus faible en L3 qu'en L1 (différences statistiquement significative) ;
- la part des résignés en L3 est très nettement supérieure à celle en L1, avec un écart de plus de 10 % (différence statistiquement significative) ;
- les écarts entre la L1 et la L3 pour les profils universitaire et énigmatique ne sont pas statistiquement significatifs.

L'analyse de la figure 3, qui montre la répartition des profils parmi les 168 étudiantes et étudiants en L1 et L3, dans le cadre de l'analyse longitudinale, révèle une évolution des profils équivalente à celle observée dans l'analyse transversale (figure 2), avec toujours une baisse significative des scolaires et des curieux et une augmentation significative des résignés.

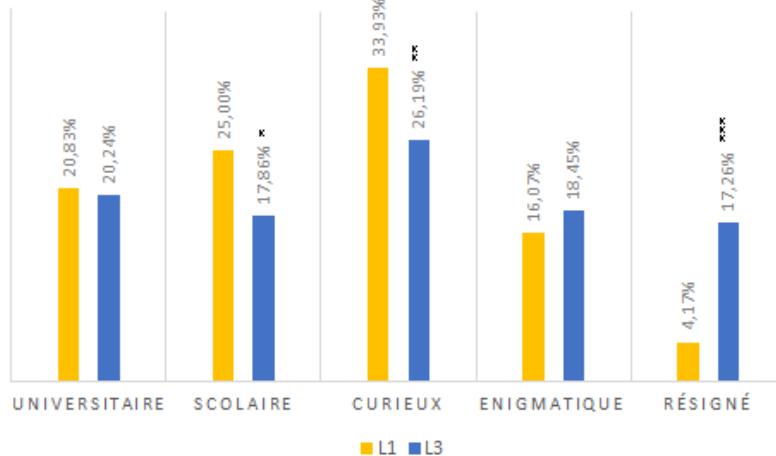


Figure 3. Répartition entre les profils en L1 et en L3 pour le sous-échantillon de 168 répondants (analyse longitudinale)

(test de comparaison des proportions $0,01 < p\text{-value} \leq 0,05$: *, $0,001 \leq p\text{-value} < 0,01$: **, $p\text{-value} < 0,001$: ***)

3.4. Evolution du profil des étudiantes et étudiants entre la L1 et la L3 (étude longitudinale)

L'étude longitudinale, basée sur le sous-échantillon des 168 étudiantes et étudiants, permet de déterminer dans quelle mesure leur profil reste identique ou change entre la L1 et la L3. Les résultats reportés dans le tableau 3 montrent que 77 étudiantes et étudiants gardent leur profil d'origine, soit 46 %, tandis que 91 changent de profil, soit 54 %.

L1 \ L3	Universitaire	Scolaire	Curieux	Enigmatique	Résigné	Total
Universitaire	19	2	9	1	4	35
Scolaire	10	16	7	5	4	42
Curieux	5	7	25	13	7	57
Enigmatique	0	4	2	12	9	27
Résigné	0	1	1	0	5	7
Total	34	30	44	31	29	168

Tableau 3. Evolution du profil des étudiantes et étudiants entre la L1 et la L3

(lecture : parmi les 35 universitaires en L1, 19 sont restés des universitaires en L3, 2 sont devenus des scolaires en L3, etc.)

Certains profils se révèlent être plus stables que d'autres. On observe que 71 % des résignés en L1 gardent ce profil en L3, 54 % des universitaires en L1 restent universitaires en L3. Dans l'ordre décroissant de stabilité viennent ensuite les profils énigmatiques (44 %), curieux (44 %) et scolaires (38 %).

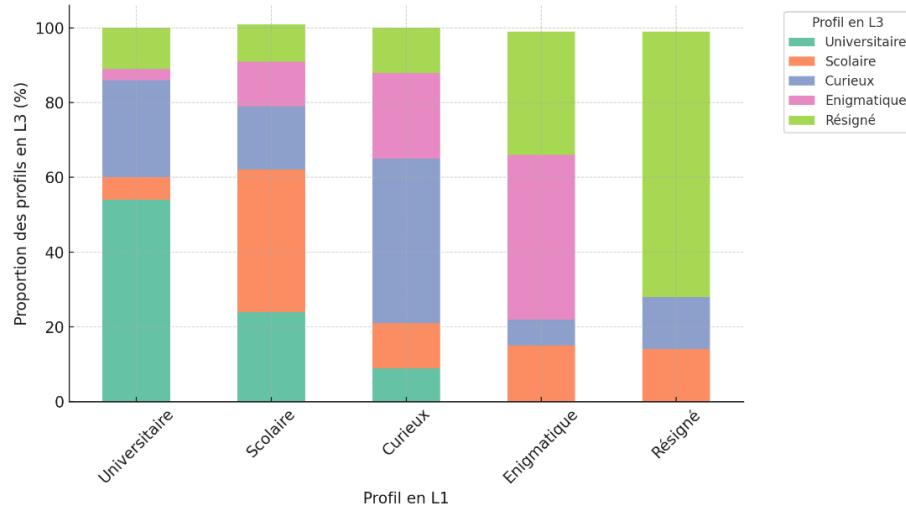


Figure 4. Evolution des profils de la L1 vers la L3 en pourcentage

L'analyse des changements de profils (Figure 4) permet d'identifier les trajectoires les plus fréquentes. Dans l'ordre décroissant, on observe quatre principales trajectoires :

- les énigmatiques en L1 évoluent principalement vers le profil résigné en L3 (33 %) ;
- les universitaires en L1 deviennent majoritairement des curieux en L3 (26 %) ;
- les scolaires en L1 deviennent principalement des universitaires en L3 (24 %) ;
- et les curieux en L1 tendent à adopter le profil énigmatique en L3 (23 %).

Les variations des moyennes des dimensions psycho-cognitives permettent de caractériser ces trajectoires (Figure 5).

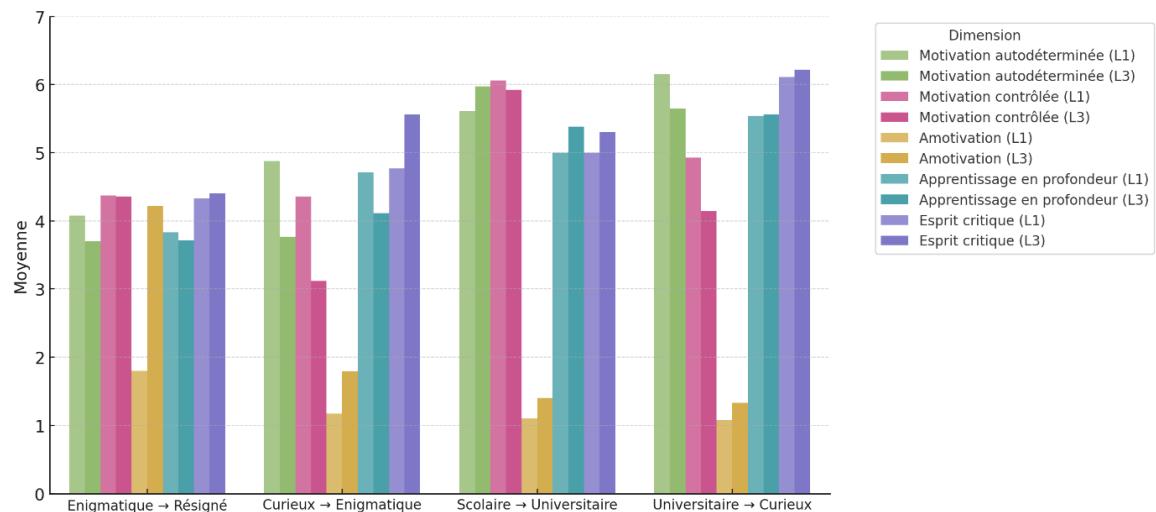


Figure 5. Évolution des dimensions psycho-cognitives pour les quatre principales trajectoires entre la L1 et la L3

Le passage du profil universitaire au profil curieux s'accompagne d'une diminution en L3 de la motivation autodéterminée et contrôlée.

Le passage du profil scolaire au profil universitaire se caractérise par une augmentation en L3 de la motivation autodéterminée ainsi que de l'apprentissage en profondeur et de l'esprit critique.

Le passage du profil curieux au profil énigmatique s'accompagne d'une baisse en L3 de la motivation autodéterminée et contrôlée, mais d'un esprit critique supérieur à celui au L1.

Le passage du profil énigmatique au profil résigné se traduit par une forte augmentation de l'amotivation en L3, dimension centrale pour caractériser le profil résigné.

4. Discussion

L'objectif de cette étude était de mieux comprendre les différentes manières dont les étudiantes et étudiants s'engagent dans leurs études en licence et comment cet engagement évolue au cours de la licence. Au moyen d'un questionnaire administré en L1 et en L3, cinq dimensions psycho-cognitives ont été mesurées : la motivation autodéterminée, la motivation contrôlée, l'amotivation, l'approche de l'apprentissage en profondeur et l'esprit critique. Sur la base de ces dimensions, des profils psycho-cognitifs ont été distingués au moyen d'un algorithme de *clustering*. Les données de L1 et de L3 ont été comparées en réalisant deux types d'analyse : une analyse transversale (en considérant l'ensemble des répondants en L1 et en L3) et une analyse longitudinale (en considérant uniquement les étudiantes et étudiants ayant répondu en L1 et en L3 afin de suivre leur évolution individuelle).

4.1 L'abandon massif des résignés de L1

L'analyse du parcours académique des étudiantes et étudiants en fonction de leur profil en L1 met en évidence que les résignés en L1 ont nettement moins de chance que les autres de se retrouver en L3 après deux années. L'absence de motivation ou le manque de sens donné aux études qui caractérisent ces étudiantes et étudiants est un facteur prédictif majeur qui conduit une majorité d'entre elles et eux à quitter l'université au cours ou à l'issue de la L1. En repérant cette résignation tôt en L1, l'équipe enseignante peut aider les étudiantes et étudiants concernés à définir leur projet académique et/ou professionnel et les accompagner dans leurs choix d'orientation.

Cet abandon concerne environ un tiers des étudiantes et étudiants des autres profils. Cela signifie qu'il existe d'autres facteurs que la résignation (non identifiés dans cette étude) qui conduisent des étudiantes et étudiants à quitter l'université, alors que leur profil académique semble pourtant favorable à une poursuite des études universitaires. Par conséquent, il apparaît que la L1 reste pour l'ensemble des étudiantes et étudiants une année où les choix d'orientation sont encore questionnés ou en phase de confirmation. Comme le souligne Paivandi (2015), les étudiantes et étudiants à l'université ont été, dans une certaine mesure, contraints dans leur choix par leur parcours scolaire depuis le collège, avec une orientation qui a parfois été faite par défaut. La méconnaissance du système supérieur peut également expliquer des premiers choix qui ne conviennent pas aux étudiantes et étudiants. Par ailleurs, de nombreuses études, en psychologie notamment, soulignent à la fois la richesse mais aussi les perturbations liées aux différentes transitions de la vie (Dupuy et Le Blanc, 2001), en l'occurrence la transition « secondaire – universitaire » (De Clercq et Perret, 2020).

4.2 Des types de profils académiques similaires en L1 et en L3

Les résultats de cette étude révèlent une forme de constance dans la structure globale des profils entre la L1 et la L3. En effet, les *clustering* réalisés avec les données de L1 et les données de L3 conduisent à identifier cinq profils dont la nature est très similaire : les universitaires, les scolaires, les curieux, les

énigmatiques et les résignés. Par conséquent, cette catégorisation des profils académiques fournit un outil fiable que les enseignantes et enseignants peuvent utiliser lorsqu'elles/ils cherchent à comprendre la diversité des manières dont les étudiantes et étudiants s'engagent dans leurs études, tout au long de la licence.

4.3 Une hausse de résignés et une baisse de scolaires et de curieux

Concernant la répartition des profils au niveau des L1 et des L3, les analyses transversale et longitudinale conduisent à des résultats convergents : une augmentation de la proportion de résignés ($> 10\%$) et une légère baisse des scolaires et des curieux ($> 5\%$).

Les résignés se distinguent par un manque important de motivation, ce qui se traduit par une difficulté éprouvée par ces étudiantes et étudiants à faire le lien entre leurs actions et les résultats attendus, c'est-à-dire entre leur engagement dans leur formation et les bénéfices à court, moyen ou long terme de cet engagement. L'augmentation de la proportion des résignés en L3 suggère que cette année charnière entre la licence et le master (ou d'autres orientations possibles) constitue une nouvelle transition, qui comme celle du lycée vers l'université est une source de doutes et d'interrogations, laquelle pourrait expliquer une amotivation croissante pour une partie des étudiantes et étudiants.

Une baisse des scolaires, qui ont le souci de bien faire et d'obtenir de bonnes notes, pourrait correspondre à une évolution souhaitée à l'université, si celle-ci se traduisait par une augmentation d'universitaires ou de curieux, lesquels se caractérisent par une approche de l'apprentissage plus autonome, plus en profondeur et plus critique. Cependant, les résultats n'indiquent pas une telle augmentation d'universitaires ou de curieux.

La proportion des universitaires reste stable. En revanche, on observe une légère baisse des curieux. Les étudiantes et étudiants de ce profil sont animés par différentes formes de motivations intrinsèques, c'est-à-dire par un intérêt pour les savoirs, par la stimulation et/ou le sentiment d'accomplissement que leur procurent les activités qui leur est proposé en formation, ainsi que par une identification des bénéfices à moyen ou long terme de leur formation. La légère baisse de la proportion des curieux pourrait indiquer qu'une partie des étudiantes et étudiants ne trouvent pas en L3 un environnement pleinement propice à leur épanouissement intellectuel.

4.4. Les stabilités et les évolutions de profil entre la L1 et la L3

L'évolution individuelle du profil des étudiantes et étudiants, examinée au moyen de l'analyse longitudinale, éclaire de manière plus fine les dynamiques de transformation ou de stabilité de ces profils psycho-cognitifs au cours de la licence. Les résultats montrent qu'un peu plus de la moitié des étudiantes et des étudiants changent de profil entre la L1 et la L3. Cela implique que les profils académiques ne sont pas à essentialiser, c'est-à-dire à considérer comme une caractérisation intrinsèque et figée des étudiantes et des étudiants. Leur mobilité entre les profils semble indiquer plutôt que ces profils fournissent une caractérisation contextuelle et évolutive, qui dépend probablement de l'environnement de formation dans lequel se trouvent les étudiantes et des étudiants, ainsi que de leur cheminement expérientiel et intellectuel. La dépendance à l'égard de facteurs environnementaux a été mise en avant par l'étude de Donche et al. (2010) qui montre une évolutivité du profil d'apprentissage des étudiantes et étudiants définis en termes de conception et d'approche de l'apprentissage. Ces résultats alimentent la critique formulée par plusieurs chercheurs (Howie & Bagnall, 2013 ; Ramsden, 2003) à l'encontre d'une conception de l'approche de l'apprentissage comme des capacités innées des étudiantes et des étudiants.

Bien que cette mobilité concerne tous les profils, on observe que certains sont plus stables que les autres. Le profil le plus stable est celui des résignés : une majorité des résignés en L1, qui ne quittent

pas l'université et qui se retrouvent en L3, restent résignés en L3 (71 %). Ce résultat met en évidence une population d'étudiantes et d'étudiants qui semblent poursuivre et réussir leurs études par défaut, sans jamais vraiment trouver de sens à leurs études. Il rejoint une autre étude qui montre que, lorsque des étudiantes et étudiants en 1^{ère} année universitaire sont initialement dans un profil caractérisé par un désengagement et une faible capacité à s'auto-réguler, elles et ils restent dans ce profil avec une probabilité très élevée (Heikkinen et al., 2025). Ces résultats pointent vers l'importance d'identifier ces étudiantes et étudiants aussi tôt que possible en L1 et de leur apporter un accompagnement spécifique pour qu'elles et ils puissent trouver dans leurs études des sources d'intérêt, afin que leur poursuite en licence ne soit pas subie mais pilotée par cet intérêt.

Le second profil le plus stable est celui des universitaires : plus de la moitié des universitaires en L1 restent universitaires en L3 (54 %). Ces étudiantes et étudiants, qui ont très tôt plusieurs atouts pour mener leurs études (motivation auto-déterminée, approche de l'apprentissage en profondeur et esprit critique), préservent ses atouts au cours de la licence. Cela peut tenir à la formation qui stimule l'activation de ces atouts et/ou à la persévérance des étudiantes et étudiants dans leur engagement dans les études.

S'agissant des changements de profils entre la L1 et la L3, quatre trajectoires sont saillantes : deux trajectoires négatives et deux trajectoires positives en termes d'attendus académiques. S'agissant d'abord des trajectoires négatives, la plus fréquente est celles des énigmatiques qui deviennent des résignés (33 %). Les énigmatiques regroupent les étudiantes et étudiants dont l'approche de l'apprentissage est la moins en profondeur et l'esprit critique le plus faible. Ces caractéristiques semblent donc être importantes à développer pour que les étudiantes et étudiants continuent à donner du sens à leurs études et n'évoluent pas vers un profil résigné.

Une seconde trajectoire négative concerne les curieux en L1 qui pour un quart deviennent des énigmatiques en L3. Ces étudiantes et étudiants, au cours de leurs études, activent de moins en moins leurs atouts initiaux, notamment en termes de curiosité et d'approche de l'apprentissage. En revanche, ils progressent au niveau de leur esprit critique. Plusieurs études (Biggs & Tang, 2011 ; Entwistle et al., 2013) ont montré l'existence d'une forte corrélation entre curiosité et approche de l'apprentissage en profondeur. Une curiosité non ou peu satisfaite pourrait expliquer l'évolution vers ce profil énigmatique. Une autre étude a montré que l'augmentation des exigences d'étude et de l'autonomie, ainsi que des expériences d'enseignement et d'apprentissage négatives, peuvent accroître le risque d'épuisement lié aux études, lequel s'accompagne souvent d'un apprentissage moins réflexif et donc moins en profondeur (Sjöblom et al., 2025). Ces résultats peuvent apporter des éléments d'explication à la trajectoire négative des curieux devenant des énigmatiques. Ce sont des étudiantes et étudiants, qui en L3 semblent moins enclins à travailler en autonomie et qui par conséquent requièrent peut-être un encadrement plus serré.

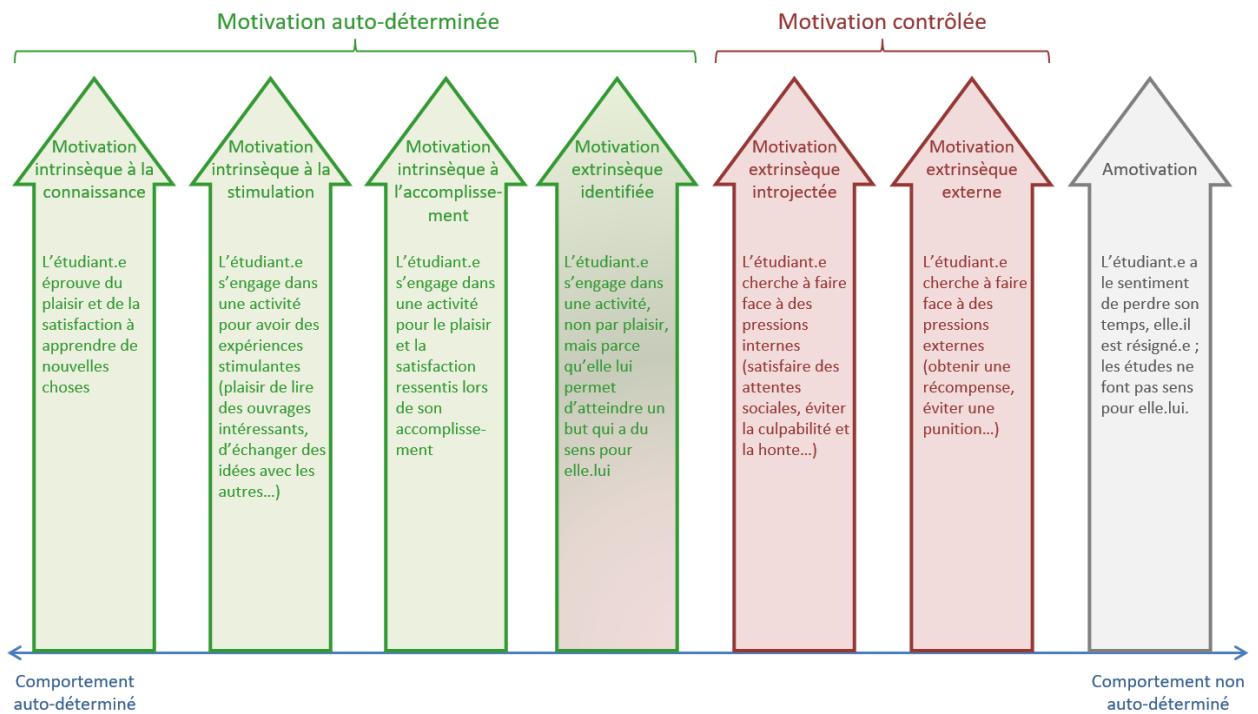
Considérons ensuite les deux trajectoires positives. Premièrement, un quart des universitaires en L1 deviennent des curieux en L3. Ce sont des étudiantes et étudiants qui s'émancipent progressivement de la pression sociale qui les enjoint à bien faire. Deuxièmement, un quart des scolaires en L1 deviennent des universitaires en L3. Ce sont des étudiantes et étudiants qui accroissent leur motivation intrinsèque pour les enseignements et identifient mieux leur intérêt à moyen ou long terme.

Ces différentes trajectoires permettent une compréhension plus fine de l'hétérogénéité des étudiantes et des étudiants dans une perspective dynamique. Elles apportent des connaissances utiles pour penser un accompagnement différencié.

5. Bibliographie

- Bächtold, M., Papet, J., Barbe Asensio, D., Mas, A., Borne, S. & Ngoua Ondo, A. (2025). Predicting performance in exams and deep approach to learning in first year university students: A new look at academic success. *Studies in Higher Education*, 50(2), 333-348.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Cassignol, F., Bächtold, M., Barbe-Asencio, D., De Checchi, K., Papet, J. & Jeziorski, A. (à paraître). Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*.
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-77.
- De Clercq, M. & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation*, 58.
- De Clercq, M., Dangoisse, F., Frenay, M. & Roland, N. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang.
- Donche, V., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Learning pattern development throughout higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20, 256–259.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.
- Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2013). *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Report of the development and use of the inventories (updated)*. Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2025). A longitudinal study of interplay between student engagement and self-regulation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, article 21.
- Howie, P. & Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 389-400.
- MESR (2023). Parcours et réussite en licence : Les résultats de la session 2022. *Note Flash du SIES*, n°26.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S. & Younès, N. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'université*. Peter Lang.
- Papet, J., Bächtold, M., Barbe Asensio, D. & Ngoua Ondo, A. (2025). Des profils « académiques » d'étudiants différents à l'entrée en université : quelles caractéristiques psycho-cognitives spécifiques? *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 41(2).
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Oxon: Routledge.
- Sjöblom, A., Inkinen, M., Salmela-Aro, K. & Parpala, A. (2025). Transitioning from bachelor's to master's studies: Examining study burnout, approaches to learning and experiences of the learning environment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(7), 1-15.

Annexe 1 – La motivation pour les études

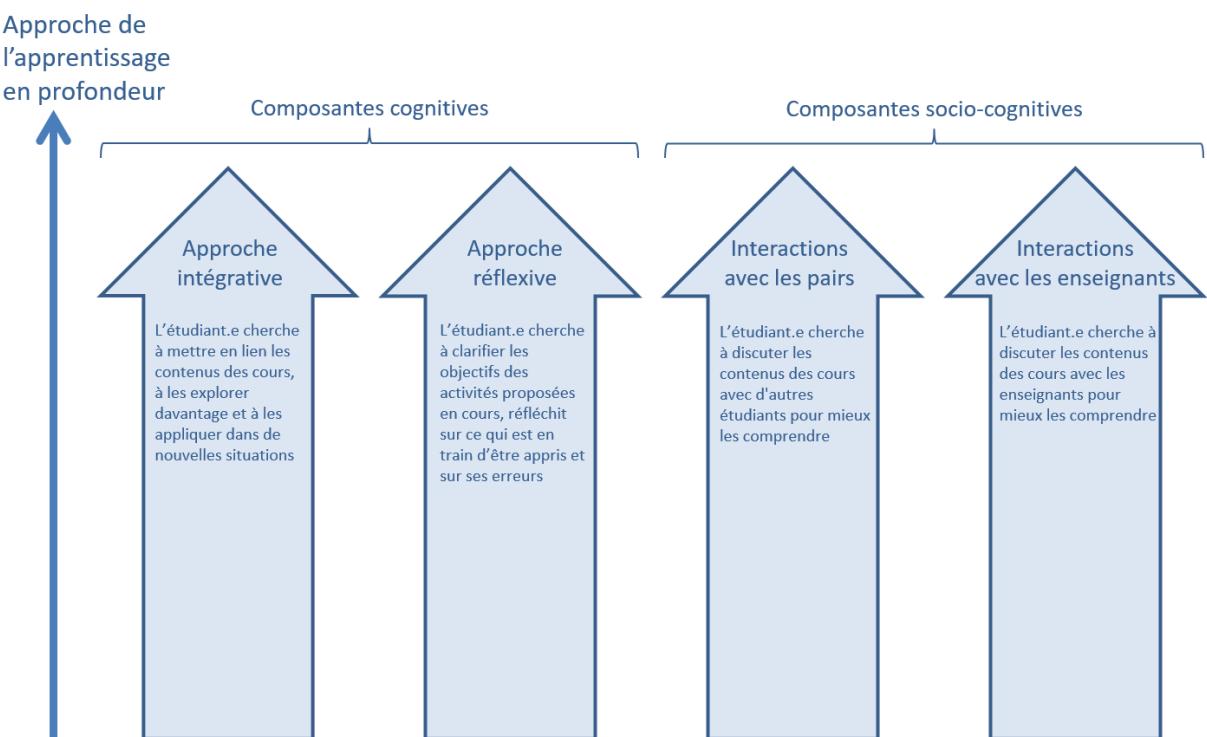


Précisions théoriques : la motivation est « intrinsèque » si l'activité elle-même procure du plaisir et de la satisfaction. La motivation est « extrinsèque » si l'activité est réalisée pour des raisons extérieures à celle-ci. La motivation est « auto-déterminée » si les sources de la motivation sont intériorisées par l'étudiant.e. Les différentes formes de la motivation peuvent être reliées à trois besoins que les individus cherchent à satisfaire, à savoir les besoins d'autonomie, d'affiliation et de compétence.

Précisions méthodologiques : les différentes dimensions sont mesurées au moyen d'un questionnaire (échelle de Likert de 1 à 7, avec 1 = « non, pas du tout d'accord » et 7 = « oui, tout à fait d'accord »). Pour chacune des quatre composantes de la motivation auto-déterminée, le niveau des étudiants est mesuré en prenant la moyenne de leurs réponses à plusieurs questions. La motivation auto-déterminée est calculée à partir de la moyenne de ces quatre mesures. Il en va de même pour la motivation contrôlée et ses deux composantes. Le niveau d'amotivation des étudiants est directement mesuré en prenant la moyenne de leurs réponses à plusieurs questions.

Sources : Ryan & Deci (2000), Vallerand et al. (1989, 1992)

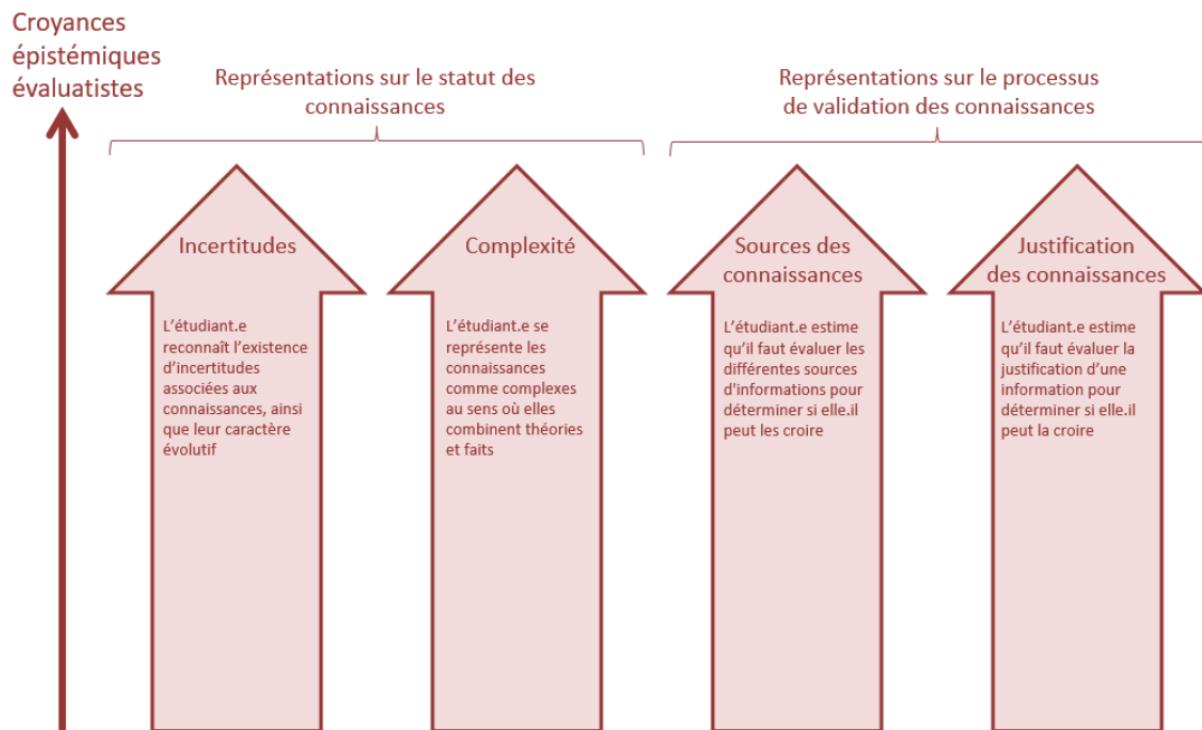
Annexe 2 – L'approche de l'apprentissage en profondeur



Précisions méthodologiques : les différentes dimensions sont mesurées au moyen d'un questionnaire (échelle de Likert de 1 à 7, avec 1 = « non, pas du tout d'accord » et 7 = « oui, tout à fait d'accord »). Pour chacune des quatre composantes de l'approche de l'apprentissage en profondeur, le niveau des étudiants est mesuré en prenant la moyenne de leurs réponses à plusieurs questions. L'approche de l'apprentissage en profondeur est calculée à partir de la moyenne de ces quatre mesures. À noter que les deux composantes cognitives sont issues de la littérature, tandis que les deux composantes socio-cognitives ont été ajoutées dans le cadre des études de l'OTP.

Sources : Biggs et al. (2001), Entwistle et al. (2013)

Annexe 3 – Les croyances épistémiques évaluatistes



Précision méthodologique : le niveau des croyances épistémiques des étudiants est mesuré au moyen d'un questionnaire (échelle de Likert de 1 à 7, avec 1 = « non, pas du tout d'accord » et 7 = « oui, tout à fait d'accord »).

Sources : Hofer & Pintrich (1997) pour la categorisation des croyances épistémiques ; items originaux créés par l'équipe de l'OTP