



Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises ?

Jean-François Giret

► To cite this version:

Jean-François Giret. Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises ?. 2020. halshs-02895959

HAL Id: halshs-02895959

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02895959>

Preprint submitted on 10 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les Documents de Travail de l'IREDU
Working Papers

Institut de Recherche sur l'Éducation

Sociologie et Économie de l'Éducation

Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

**Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités
françaises ?**

Jean-François Giret

Juillet 2020

DT 2020/2



Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex

Tél.+33 (0)3 80 39 54 50 - Fax +33 (0)3 80 39 54 79

iredu@u-bourgogne.fr - <http://iredu.u-bourgogne.fr>

Les Documents de travail de l'IREDU n'engagent que leurs auteurs. L'objet de leur diffusion est de stimuler le débat et d'appeler commentaires et critiques. Ils peuvent ensuite donner lieu à des publications dans des revues scientifiques.

Working Papers do not reflect the position of IREDU but only their author's views.

Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises ?

Giret Jean-François

IREDU, EA 7318, Université de Bourgogne Franche-Comté¹

Résumé

L'enseignement à distance est souvent critiqué pour ses taux de réussite souvent plus faibles et ses durées d'études plus longues, même si ses défenseurs plaident pour son rôle dans l'ouverture sociale de l'enseignement supérieur. Cette recherche se propose d'étudier les effets de l'enseignement à distance sur la satisfaction des étudiants. Elle repose sur l'exploitation statistique d'une enquête sur les conditions des vies des étudiants de l'OVE en 2013, qui permet d'identifier un sous-échantillon d'étudiants à distance. Par rapport aux étudiants en présentiel, ces étudiants à distance sont en général plus âgés, travaillent plus fréquemment durant les études et ont des parents qui ont moins souvent accédé à l'enseignement supérieur. Les différents résultats soulignent néanmoins une moindre satisfaction de ces étudiants, notamment par rapport à un manque d'accompagnement alors qu'ils semblent en général plus motivés par l'intérêt de leurs études.

¹ Une première version de ce travail avait été présentée aux journées d'études du RESUP et du GTES organisées à l'Université Toulouse - Jean Jaurès en 2016.

Présenté comme un moyen permettant de favoriser l'accès à l'éducation tout en réduisant les coûts, l'enseignement à distance a été souvent considéré comme peu efficace, et même parfois peu efficient du fait de forts taux d'échec et d'abandon (Ben Abid, Orivel, 2000). Cependant, avec les progrès réalisés dans les formations par *e-learning* et l'essor de l'accès à internet, les attentes par rapport au développement de l'enseignement à distance, notamment dans l'enseignement supérieur sont beaucoup plus importantes (Unesco, 2002 ; European Commission, 2014). Si les universités européennes semblent avoir été en retard par rapport aux universités américaines (Dumort, 2000), elles ont ensuite anticipé une croissance de cet enseignement à distance qui est souvent apparu comme un enjeu majeur pour leur nouveau modèle économique (Ideal, 2015).

Les recherches dans différents pays montrent néanmoins que les étudiants à distance sont des publics atypiques, plus âgés, exerçant plus souvent des activités professionnelles et ayant parfois des charges familiales qui les conduit à consacrer moins de temps à leur formation que des étudiants traditionnels. Si ces caractéristiques semblent évoluer avec le développement des nouvelles technologies dans la formation (Dabbagh, 2007), il s'agit toujours d'un public très exigeant qui bénéficie déjà d'une expérience professionnelle et qui a beaucoup d'attentes par rapport à la formation. Les frontières entre formation initiale et formation continue y sont particulièrement floues même si une partie des étudiants à distance ne se déclarent pas en formation continue, parfois pour éviter de supporter des frais de scolarité plus élevés. Du fait des contraintes de l'enseignement à distance, les filières dans lesquelles sont inscrits ces étudiants peuvent parfois être considérées comme un peu moins professionnalisées au moins du point de vue des nomenclatures de formation (elles sont peu fréquentes au niveau bac+2 et bac+3, par exemple dans les licences professionnelles). En revanche, le public de l'enseignement à distance est largement professionnalisé, si l'on considère l'ensemble de leur parcours scolaire et professionnel. Ces dernières années ont parfois vu le développement des MOOC ou des SPOC qui s'adaptent de manière spécifique aux exigences du marché du travail (Vrillon, 2017 ; Condé, 2018). Cependant, si les apprenants cherchent à y acquérir de nouvelles connaissances et compétences, la réussite puis l'utilisation de ces formations dans la trajectoire professionnelle des apprenants restent souvent très modestes (Vrillon, 2018).

Ce travail essaye d'identifier certaines barrières au développement de l'enseignement à distance à l'université, d'abord à partir d'une revue de la littérature, puis en se focalisant empiriquement, sur la satisfaction des étudiants à distance par rapport aux étudiants en présentiel. La satisfaction, souvent présentée comme un signal de la qualité des formations à distance, sera mesurée par différents indicateurs : l'intérêt pour les cours et la formation, la qualité pédagogique des cours, la disponibilité des enseignants, l'aide à l'orientation, l'accompagnement au projet professionnel. Nous proposons dans cette recherche de comparer le taux de satisfaction des étudiants inscrits dans les universités sur le territoire

français de la première à la cinquième année en fonction de leur type de formation (présentielle et à distance) et de leurs caractéristiques individuelles. La recherche s'appuie sur l'exploitation d'une enquête nationale et représentative sur les conditions de vie des étudiants en 2013 en France, qui a été produite par l'Observatoire National de la Vie Etudiante.

1. Les évaluations de l'enseignement à distance : des résultats souvent décevants

L'enseignement à distance est généralement présenté comme un moyen de diminuer les coûts de l'éducation tout en proposant une offre d'éducation plus large à des publics ayant souvent des difficultés à accéder à l'offre d'éducation traditionnelle. C'est notamment le cas dans des régions où l'éloignement géographique rend difficile l'accès à l'éducation. Les contraintes de distance et la faible concentration de la demande d'éducation contraignent l'offre de formations supérieures à se concentrer dans les zones les plus peuplées, renforçant les inégalités face à l'éducation. L'enseignement à distance permettrait plusieurs types d'économies face à l'enseignement traditionnel en réduisant le coût des infrastructures, les coûts de transports des élèves et des enseignants. Il présenterait également l'intérêt de faire des économies d'échelle et donc de diminuer le coût par étudiant, le nombre d'enseignants dépendant beaucoup moins du nombre d'étudiants. La combinaison d'un enseignement traditionnel et d'un enseignement à distance peut en outre procurer des économies de champ (Burton, 1998) par la préparation de manuels de cours, d'exercices... Si d'autres coûts liés par exemple à l'utilisation de nouvelles technologies sont parfois plus élevés que dans l'enseignement traditionnel (Brent, 1999), il n'en demeure pas moins qu'un des intérêts de l'enseignement à distance serait de générer des économies d'échelle. Orivel et Orivel (2006) soulignent cependant la difficulté pour de nombreuses universités dans le monde à parvenir à de telles économies du fait d'un décalage entre des coûts souvent sous-estimés et une efficacité souvent sous-estimée.

L'efficacité interne d'une formation concerne principalement les résultats scolaires au sens large : taux de réussite ou d'abandon, durée des études (Sall et De Ketele, 1997). Les statistiques concernant l'enseignement à distance plaident généralement pour une efficacité interne souvent largement inférieure à l'enseignement présentiel (Potshnick et Capper, 1998 ; Ben Abid, 2000). Les taux d'abandon nettement plus importants dans l'enseignement à distance sont liés à de nombreux facteurs : incitations plus faibles du fait de la difficulté d'acquérir des connaissances de manière passive par la présence à des cours, par les échanges formels ou informels avec d'autres élèves ou avec les enseignants, absence de contrôle continu de connaissance... A cela s'ajoutent souvent d'autres facteurs non spécifiques à l'enseignement à distance : ce sont souvent les mêmes raisons qui expliquent le choix de l'enseignement à distance qui vont être la cause de difficultés dans ce type d'enseignement. Ainsi, l'existence d'une activité salariée réduit le temps réservé à la formation à la fois qualitativement mais également quantitativement surtout lorsque cette

dernière est complètement déconnectée du domaine d'études. L'éloignement géographique, qui se combine parfois à un éloignement culturel et social, rend également difficile l'accès aux bibliothèques et à différents centres d'informations utiles à l'étudiant.

Les raisons de l'abandon dans l'enseignement à distance, comme pour les étudiants en présentiel résultent de nombreux facteurs. Les contraintes personnelles et professionnelles semblent néanmoins occuper un rôle central dans les difficultés de suivre jusqu'au bout la formation et d'obtenir le diplôme de fin d'études, même si les interactions avec les enseignants peuvent accroître la persévérance (Sweet, 1986). Dussarps (2015) insiste sur l'importance de facteurs à risque, qui semble être plus souvent prédictifs de l'abandon que dans le présentiel : le capital confiance initial de l'étudiant, le soutien de ses proches mais aussi des enseignants semblent déterminants, au moins dans la perception qu'en ont les étudiants en échec. On peut néanmoins penser qu'il est difficile d'évaluer la qualité de la formation à distance avec uniquement des indicateurs d'efficacité interne comme le taux d'abandon, le taux de redoublement ou la durée des études. Ben Abid-Zarrouk (2010) indique de plus que dans le cas de l'enseignement en ligne, si l'on ne tient plus compte de l'abandon, le taux de réussite à l'examen parmi les présents n'est pas significativement inférieur à celui en présentiel. Enfin, dans le cas des étudiants à distance, un indice de satisfaction élevé n'est pas forcément contradictoire avec des taux d'échec élevés. Les étudiants doivent faire face à une diversité de besoins et de contraintes qui les conduisent à faire des choix au détriment de leurs études tout en étant satisfait de l'enseignement (Masson, 1988).

De manière générale, dans différents pays, les recherches peinent néanmoins à trouver un effet positif de l'enseignement à distance sur la satisfaction des apprenants. Cela dépend en général des caractéristiques des apprenants, mais également des types de cours qui leurs sont proposés. Carr (2000) indique, par exemple, une moindre satisfaction des étudiants à distance parce qu'il leur faut beaucoup plus de temps que les étudiants à temps plein pour terminer leur formation. Rivera and Rice (2002) soulignent que les étudiants les moins satisfaits à distance sont surtout ceux qui ont une moindre maîtrise des outils technologiques. Summers et al. (2005) plaident eu aussi pour une moindre satisfaction qui viendrait des modes d'évaluation des enseignants ainsi que des échanges entre les étudiants. D'autres travaux observent plutôt des effets positifs de l'enseignement à distance dans certaines conditions en fonction notamment de leur motivation pour ce type d'enseignement et de leur expertise des formations en ligne. Basée sur 25 recherches comparant la satisfaction d'étudiant à distance à celle d'étudiant en présence, la méta-analyse d'Allen et al. (2002), conclut à des résultats assez ambigus. Les résultats généraux plaident pour une préférence pour les formations en présentiel qui reste néanmoins modérée. Cependant, les auteurs indiquent également que cet écart relativement modeste peut être également être lié aux contextes de certaines études où une formation en présentiel défailtante serait remplacée par de l'éducation à distance. Fenouillet et Déro

(2006) sur la base d'une comparaison de 35 études portant sur des formations essentiellement dans des universités anglosaxonnes, indiquent également une moindre satisfaction pour les étudiants à distance, comparés aux étudiants en présentiel, alors que les performances académiques des étudiants sont identiques. En France, Albéro et Safourcade (2014) comparent les représentations et les attentes par rapport à la formation, d'étudiants en master d'informatiques et gestion qui suivent cette formation à distance et en présence. L'enquête montre que différentes dimensions de l'apprentissage seraient valorisées par les étudiants : elles seraient plus informationnelles pour les étudiants à distance et plus sociales pour les étudiants en présence. De plus, si les étudiants à distance apprécient la souplesse de l'aménagement du parcours à distance, ils semblent en revanche regretter paradoxalement une capacité d'initiative plus limitée à l'intérieur du programme, comparativement aux étudiants en présentiel.

Le profil de l'étudiant à distance change cependant avec l'évolution de modes de formation et des technologies (Paquelin, 2013). Si les études convergent vers un profil type de l'étudiant à distance (plus âgés que les étudiants en présentiel, plus fréquemment de sexe féminin, marié avec des enfants, en emploi), il semble évoluer assez sensiblement ces dernières années (Dabbagh, 2007). Ce public devient beaucoup plus hétérogène, beaucoup plus jeune également et plus réactif par rapport aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

2. Quelle satisfaction pour les étudiants à distance en France ?

Il existe, en France, assez peu d'enquêtes au niveau national sur les étudiants à distance. Pour la première fois, en 2013, l'Observatoire National de la Vie Etudiante, dans son enquête triennale sur les conditions de vie des étudiants en France, permet d'identifier ce public des étudiant à distance. Cette enquête, réalisée tous les trois ans, permet de mieux connaître les conditions de vie et d'études dans l'enseignement supérieur français. Elle intègre des informations sur l'origine sociale des étudiants, leur parcours scolaire et universitaire passé, le type d'études suivi, leur activité professionnelle éventuelle, leur situation familiale, leur lieu de résidence ainsi que leur budget (Giret et al., 2016). Au niveau de leur satisfaction, l'enquête permet notamment de collecter des informations sur l'intérêt des étudiants par rapport aux cours qu'ils ont reçus, sur l'impression qu'ils ont de la qualité de ces cours, sur la disponibilité des enseignants, sur la mise à disposition de ressources par l'établissement pour les aider à réussir durant les études, à s'orienter et s'insérer. Une mesure générale de la satisfaction est également proposée². Deux questions sont également présentes sur l'intégration des étudiants : l'intégration au sein de l'établissement et l'intégration au groupe de pairs. Le questionnaire de l'enquête Conditions de Vie cible principalement et historiquement des étudiants en présentiel mais les étudiants à distance, bien que moins

² D'autres questions portant sur la satisfaction sont disponibles dans l'enquête, mais nous ont paru difficiles à intégrer et à interpréter dans notre analyse comparative entre étudiants en présence et étudiants à distance.

concernés par certaines questions sur la vie étudiante dans les campus, la restauration par exemple, ont pu répondre à la très grande majorité des questions de l'enquête³. L'enquête de 2013 a permis d'interroger un échantillon de plus de 40 000 étudiants dont une partie était inscrit dans une formation à distance universitaire (environ 500 étudiants de nationalité française).

La suite de ce travail se propose, dans un premier temps, de mieux cerner le public à distance inscrit dans les universités. Notre champ d'analyse se limite aux seuls étudiants français inscrit dans les universités dans le cycle licence ou le cycle master quelle que soit l'année et leur mode de formation (en présence ou à distance). Le choix a été fait d'exclure les étudiants étrangers dans la mesure où l'enquête ne porte pas sur les études en présentiel dans leur pays, ce qui les rend difficilement comparables aux étudiants français. Dans un second temps, l'enjeu sera de comparer la satisfaction des étudiants à distance et en présence, toutes choses égales par ailleurs. Ces comparaisons sont souvent faites sur des étudiants de même établissement et de même filière, les uns étant inscrits en distance et les autres en présentiel. Une option différente est privilégiée dans cette recherche. Il s'agit de comparer globalement ce niveau de satisfaction, quelle que soit la formation suivie à l'université. L'intérêt d'un modèle « toutes choses égales par ailleurs » sera d'essayer de tenir compte de nombreuses variables susceptibles d'influencer la satisfaction des étudiants et de dégager un effet net du mode de formation (distance ou présentiel).

2.1. Des étudiants à distance atypiques ?

Le tableau ci-après donne un premier aperçu des caractéristiques des étudiants à distance, comparés aux étudiants en présentiel. Moins souvent boursiers, ils sont pourtant issus de familles moins favorisées : un étudiant sur cinq a un père cadre contre un sur trois en moyenne pour l'ensemble des étudiants en présentiel. Les deux tiers d'entre eux travaillent durant les études dans des emplois qui sont plus fréquemment concurrents. Il s'agit également plus souvent de femmes avec des enfants. L'âge moyen est supérieur de 10 ans et ils ont plus souvent que les autres interrompu leur formation initiale. Autre caractéristique spécifique de ces étudiants, ils sont plus souvent inscrits en lettres et sciences humaines que les étudiants en présentiels, ce qui est cohérent avec l'offre d'enseignement à distance dans l'université, qui s'est plus développée dans ces filières.

Ce tableau comparatif souligne le profil atypique de l'étudiant à distance du fait des contraintes individuelles et professionnelles qui pèsent sur leur parcours de formation. Les charges familiales, l'âge et la nécessité de travailler les conduisent à privilégier l'enseignement à distance. L'éloignement géographique d'une ville universitaire contribue également à la difficulté de suivre des formations en présentiel.

³ Il n'a pas été possible de comparer le taux de réponse des étudiants à distance et en présentiels, l'information sur la modalité d'études (à distance ou en présentiel) n'étant que dans le questionnaire.

Tableau 1. Caractéristique des étudiants selon leur mode de formation

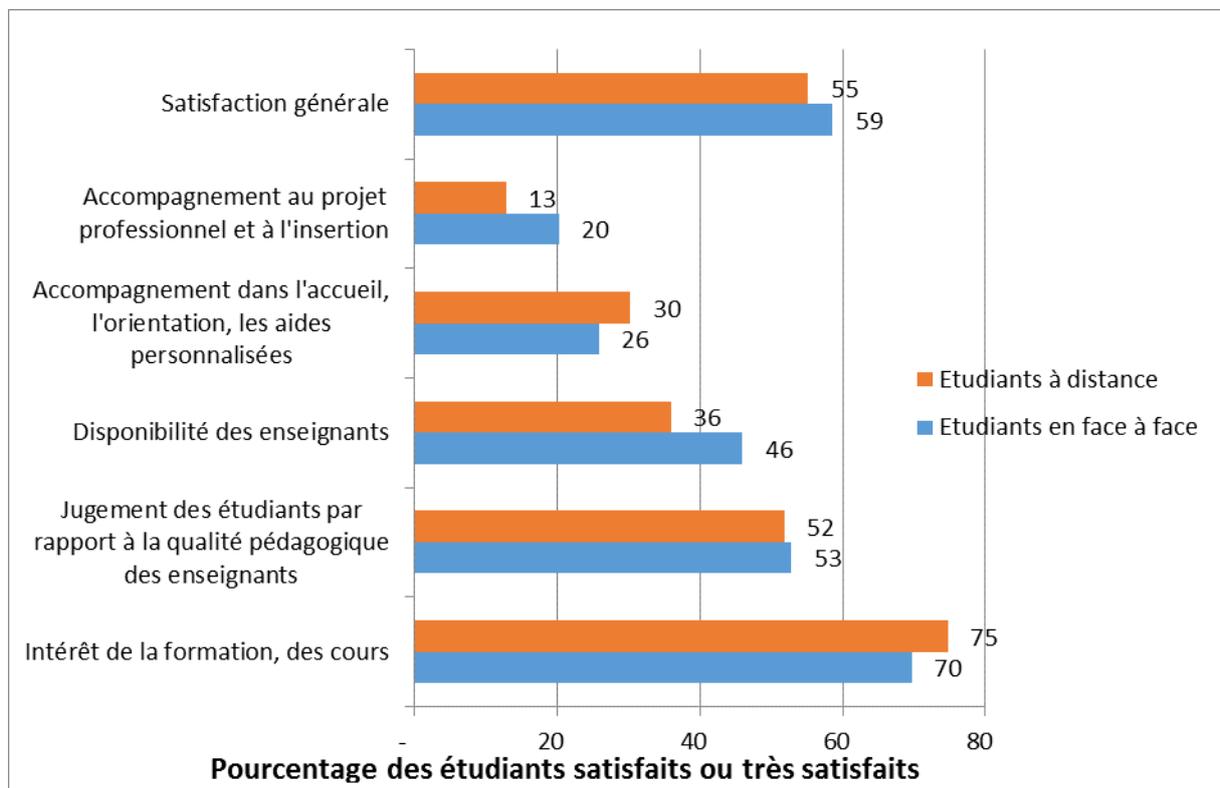
	Étudiants en présentiel	Étudiants à distance
Etudiants boursiers	41%	21%
Père diplômé de l'enseignement supérieur	38%	22%
Mère diplômée de l'enseignement supérieur	19%	11%
Père cadre	33%	20%
Homme	40%	28%
Niveau de formation à l'université		
1ère année de licence	31%	34%
2ème année de licence	19%	14%
3ème année de licence	19%	24%
4ème année Master 1.	17%	17%
5ème année Master 2.	15%	11%
Disciplines		
Sciences	16%	6%
Sciences humaines et sociales	34%	60%
Droit économie et Gestion	29%	27%
Emploi salarié	Total 45%	Total 67%
<i>Répartition selon le type d'emploi</i>		
Avoir un emploi en lien avec ses études	17%	13%
Avoir un emploi très concurrent aux études	6%	39%
Avoir un emploi concurrent aux études	3%	3%
Avoir un emploi non concurrent aux études	19%	12%
Age moyen	22 ans	31 ans
Avoir des enfants	<5%%	17%
N'a jamais interrompu ses études	89%	52%
Résider dans une ville petite ou moyenne	34%	50%

Source : OVE 2013, formation universitaire L1 à M2.

2.2. Les étudiants à distance moins satisfaits

Le graphique 1 ci-après, souligne globalement une moindre satisfaction générale des étudiants à distance. Les écarts restent néanmoins ténus : 55% se déclarent satisfaits ou très satisfaits contre 59% des étudiants en présence. Les autres éléments présents dans le graphique montrent néanmoins qu'il ne s'agit pas d'une moindre satisfaction qui toucherait l'ensemble de la formation. Si les étudiants à distance se déclarent assez peu satisfaits de l'accompagnement au projet et à l'insertion professionnelle (13% contre 20%), ils sont plutôt satisfaits de leur accueil au sein de l'établissement, de l'orientation et des aides (30% contre 26%). L'intérêt pour la formation et les cours est plus élevé (75% contre 70%), ce qui peut être appréhendé comme un indicateur de motivation. En effet, la motivation intrinsèque semble être déterminante pour les étudiants à distance, notamment lorsqu'ils ont connu des interruptions de parcours (Kalantzi et al, 2017). Les jugements sur la qualité pédagogique sont assez proches (52% et 53% d'étudiants satisfaits) alors qu'en revanche, les étudiants à distance se déclarent moins satisfaits de la disponibilité des enseignants (36% contre 46%). La différence, de 10 points, est la plus importante.

Graphique 1. Taux de satisfaction des étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises.



Source : Enquête Conditions de Vie, 2013 (OVE)

Note : Le taux de satisfaction regroupe les étudiants satisfaits ou très satisfaits sur une échelle de Likert en 5 points

Les caractéristiques relativement atypiques des étudiants à distances peuvent influencer leur taux de satisfaction. Le tableau suivant présente l'effet net de la satisfaction d'un étudiant à distance par rapport à un étudiant en présentiel « toutes choses égales par ailleurs », de façon à contrôler certaines variables individuelles (le genre, la discipline, le niveau d'études ...). Ces dernières ne sont pas détaillées dans le tableau, mais si l'on focalise sur le coefficient associé au fait d'être étudiant en distance, cela permet notamment d'identifier des différences significatives sur la satisfaction. Les résultats de cette estimation conduisent à des constats similaires au graphique précédent : les étudiants à distance sont un peu moins satisfaits de manière générale. Cette moindre satisfaction est en lien avec deux motifs d'insatisfaction, la disponibilité des enseignants et l'aide à l'orientation et l'insertion professionnelle. En revanche, les étudiants à distance sont un peu plus satisfaits de l'intérêt des cours. Dans ces trois cas, les différences de satisfaction entre étudiants à distance et en présence sont très significatives.

Tableau 2. Effets nets de la formation à distance sur la satisfaction

	Effet net (significativité)
Intérêt de la formation, des cours	positif (p 0,01)***
Jugement des étudiants par rapport à la qualité pédagogique des enseignants	non significatif
Disponibilité des enseignants	négatif (p 0,01)***
Accompagnement dans l'accueil, l'orientation, les aides personnalisées	non significatif
Accompagnement au projet professionnel et à l'insertion	négatif (p 0,01)***
Satisfaction générale	négatif (p 0,10)*
variables de contrôle : niveau d'éducation, discipline, milieu social des parents, travail durant les études, lieu de résidence, statut familial (estimation : modèle probit ordonné)	

Note de lecture : Seuls le signe et significativité du coefficient associé à l'enseignement à distance (versus présentiel) sont présentés dans ce tableau. Chaque ligne correspond à une estimation séparée par un modèle probit ordonné.

Pour prolonger ce travail, nous nous sommes interrogés de manière plus exploratoire, sur l'effet d'être un étudiant à distance sur le sentiment d'intégration de l'étudiant, dont de nombreux travaux montrent qu'elle a un effet positif sur la réussite (par exemple, Berthaud,

2019). Dans les deux cas, les étudiants de l'enseignement à distance se disent moins intégrés dans leur établissement et au sein de leur groupe de pairs, ces variables étant par ailleurs corrélées avec la satisfaction. Les résultats peuvent paraître relativement triviaux mais ils pointent encore la difficulté de l'enseignement à distance à socialiser les étudiants au sein d'une formation et d'un établissement. Le rapport aux études et surtout à l'institution universitaire semble différent, du fait des différentes contraintes individuelles que nous avons soulignées mais peut-être également de la difficulté, malgré les outils en ligne, de plus intégrer les étudiants. C'est d'autant plus le cas que le coût direct des études dû aux frais pédagogiques est souvent plus élevé et peut susciter des exigences de la part des étudiants à distance ou pour le moins, le souhait d'avoir un niveau de service proche des étudiants en présentiel.

Tableau 3. Effets nets de la formation à distance sur l'intégration

	Effet net (significativité)
Intégration au groupe d'étudiants de la formation	négatif (p 0,01)***
Intégration à la vie de l'établissement	négatif (p 0,01)***
<i>variables de contrôle : niveau d'éducation, discipline, milieu social des parents, travail durant les études, lieu de résidence, statut familial</i>	

Source : Enquête Conditions de Vie, 2013 (OVE)

Note de lecture : Seuls le signe et significativité du coefficient associé à l'enseignement à distance (versus présentiel) sont présentés dans ce tableau. Chaque ligne correspond à une estimation séparée par un modèle probit ordonné.

Conclusion

Les analyses présentées dans ce travail soulignent l'intérêt mais également les limites de l'enseignement à distance au sein des universités françaises. L'enquête de l'OVE confirme la spécificité des étudiants à distance en termes de caractéristiques individuelles et de parcours par rapport aux étudiants en présentiel. Le public à distance est plus âgé, plus féminisé, plus fréquemment en emploi et réside plus souvent dans des villes de moins de 100 000 habitants. Ils ont également des parents ayant accédé plus rarement à l'enseignement supérieur que les étudiants en présence. Ces premiers éléments suggèrent que l'enseignement à distance participe à une certaine ouverture sociale, au moins dans l'accès à l'enseignement supérieur universitaire, même s'ils demanderaient à être précisés en fonction notamment des différentes filières, de leur niveau de sélectivité, puis en fonction des taux de réussite.

Cependant, les résultats indiquent également une moindre satisfaction des étudiants à distance, même si l'on tient compte de leur profil plus atypique : les étudiants à distance sont de manière générale, un peu moins satisfaits de leur formation. Par rapport aux étudiants en présentiel, ils se différencient surtout par deux éléments importants. Le premier est leur insatisfaction par rapport à la disponibilité des enseignants : l'éloignement physique constitue pour ces étudiants un frein à la qualité de l'échange pédagogique qu'ils peuvent avoir avec leurs enseignants. Le second élément est l'absence d'accompagnement concernant leur projet professionnel et leur orientation alors que leur accueil au sein de l'établissement et les aides à la réussite ne sont pas pour eux un motif spécifique d'insatisfaction. Cet aspect important de la professionnalisation de l'université, l'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle (Rose, 2014), semble d'autant plus problématique que les attentes de ces étudiants sont en général plus élevées du fait de leur connaissance du marché du travail et de leurs motivations. En revanche, nos résultats suggèrent que les étudiants à distance semblent porter plus d'intérêt au contenu de leur cours et de leur formation. Il s'agit d'un défi pour l'enseignement à distance de transformer cette motivation en satisfaction, qui passe certainement par un investissement important dans les moyens humains pour une montée en puissance des différentes formes de tutorat et d'accompagnement dont les rôles semblent déterminants.

Ce travail demande néanmoins à être approfondi d'abord, en comparant uniquement des formations en ligne et en présentiel. En effet, dans les universités, toutes les formations sont loin d'être ouvertes à distance et il est possible que la modélisation « toutes choses égales par ailleurs » proposé ne permette pas de contrôler tous les biais liés aux différences de public étudiant. Par ailleurs, l'enquête, qui couvre l'ensemble des conditions d'études, n'identifie pas les types d'interaction et les outils proposés aux étudiants à distance. Une enquête sur le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997), portant ou intégrant les étudiants à distance, serait certainement pertinente pour mieux comprendre leurs contraintes et leurs motifs d'insatisfaction. Il n'en demeure pas moins que les écarts observés dans cette enquête sur leur moindre satisfaction par rapport à leur besoin d'accompagnement nous semblent suffisamment importants pour questionner les difficultés de ce type d'enseignement, qui ne peut, dans les conditions actuelles, se substituer à l'enseignement en présentiel.

Références

- Albero, B., Safourcade, S. (2014). « Compétences et formation à distance : des prescriptions du dispositif aux attitudes des étudiants », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 6 | 2014, mis en ligne le 04 juillet 2014, consulté le 20 décembre 2015. URL : <http://dms.revues.org/698>
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). « Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis ». *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Ben Abid, S., (2000). Une évaluation économique de l'enseignement à distance universitaire français : le cas particulier des centres de télé-enseignement universitaire de la FIT-Est, Thèse de Sciences de l'Education soutenue à l'université de Bourgogne.
- Ben Abid, S., Orivel, F. (2000). « Enseignement à distance : équité ou efficacité », In : "Efficacité versus équité en économie sociale : XX^{èmes} Journées de l'A.E.S.", t. 1, A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard, G. Tahar, coord.- Paris : L'Harmattan, , pp. 405-416.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2010). L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 17(1), 103-124.
- Berthaud, J. (2019). L'intégration sociale étudiante. *Agora débats/jeunesses*, (1), 7-26.
- Brent, B. O. (1999). "Distance Education : implications for equity and cost-effectiveness in the allocation and use of educational resources", *Journal of Educational Finance*, Vol. 25, Issue 2, Fall, pp. 292-254.
- Conde, J. (2018). Logiques d'utilisation des MOOC en entreprise au prisme des capabilités. *Thèse de doctorat de Sciences de l'Education obtenue à l'Université Paris-Saclay*.
- Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant, Paris : PUF.
- Dabbagh, N. (2007). The Online Learner: Characteristics and Pedagogical Implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226
- Dumort, A. (2000). New media and distance education: An EU-US perspective. *Information, Communication & Society*, 3(4), 546-556.
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10).

- Giret, J. F., Van de Velde, C., & Verley, É. (2016). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Documentation française (La).
- Kalantzi, R., Sideris, D., Spyropoulou, N., & Androulakis, G. (2017). Students' motivation in distance higher education: the role of intrinsic motivation. In *Proceedings of the 10th international conference of education, research and innovation. Spain: Seville* (pp. 5734-5740).
- IDEAL (2015), Distance Education in Higher Education: the potential; Report 3 (of 3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning) project, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002351/235170E.pdf>
- Masson, J. (1988). Sur la satisfaction des étudiants dans un contexte de formation à distance: la Télé-université. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 3(2), 37-54.
- Orivel, F., Orivel, E. (2006). Analyse économique de l'e-learning: quelques pistes pour le futur (Keynote Lecture), XXII^e Conférence de la CESE, Grenade, 3-6 juillet 2006, 2006, 16 p
- Paquelin, D. (2014). « Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 7 | 2014, mis en ligne le 27 octobre 2014, consulté le 21 juin 2016. URL : <http://dms.revues.org/797>
- Peraya, D. (2014). « Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 14 janvier 2015, consulté le 21 juin 2016. URL : <http://dms.revues.org/865>
- Rose, J. (2014). *Mission insertion Un défi pour les universités*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sall, H. N., & De Ketele, J. M. (1997). Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficacité et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance education*, 7(2), 201-213.
- UNESCO (2002) Open and Distance Learning. Trends Policy and Strategy Considerations, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>
- Vrillon, É. (2017). Une typologie de MOOC de France Université Numérique (FUN) : méthode et enjeux. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24(2), 87-111

Vrillon, É. (2018). *De l'égalité formelle aux usages réels : déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Bourgogne.

Retrouvez la liste des « Documents de travail de l'IREDU » publiés ces dernières années :

Document de travail 2020 :

DT 2020/1 : " Territoire, formation et relation formation - emploi. Eléments d'analyse à partir de deux études de cas", André GIFFARD, Juillet 2020

Document de travail 2017 :

DT 2017-1 : " Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?, Claire Bonnard, Jean-François Giret et Céline Sauvageot, février 2017

Documents de travail 2016 :

DT 2016-2 : "Children Without Borders: An alternative way for thinking external assistance to education", A. Mingat, A. Gagnon, R. Mahdjoub, F. Ndem, novembre 2016

DT 2016-1 : "Does one size fit all? The impact of cognitive skills on economic growth", Nadir Altinok and Abdurrahman Aydemir, septembre 2016

Documents de travail 2015 :

DT 2015-1 : "Access to Higher Education: the French case", Marie Duru-Bellat, janvier 2015

DT 2015-2 : "Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?", Sophie Morlaix, janvier 2015

DT 2015-3 : "Effets du lieu de résidence en ZUS sur les parcours et le sentiment de discrimination des jeunes issus de l'immigration", Yaël Brinbaum et Christine Guégnard, mai 2015

DT 2015-4 : "Une éducation pour tous de qualité : une analyse statistique sur les pays d'Afrique subsaharienne", Nadir Altinok, juin 2015

DT 2015-5 : "The Unfolding of Gender Gap in Education", Nadir Altinok and Abdurrahman Aydemir, juin 2015

Documents de travail 2014 :

DT 2014-1 : "L'équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales", Alain Mingat et Francis Ndem, avril 2014

DT 2014-2 : "Equity: a cornerstone in designing national education policies", Alain Mingat et Francis Ndem, avril 2014

Les Documents de travail de l'IREDU n'engagent que leurs auteurs. L'objet de leur diffusion est de stimuler le débat et d'appeler commentaires et critiques. Ils peuvent ensuite donner lieu à des publications dans des revues scientifiques.

Working Papers do not reflect the position of IREDU but only their author's views.