

L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite des étudiants en France

Jean Perrot

Volume 64, Number 1, mars 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/601436ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/601436ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

HEC Montréal

ISSN

0001-771X (print)

1710-3991 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Perrot, J. (1988). L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite des étudiants en France. *L'Actualité économique*, 64(1), 44–67.
<https://doi.org/10.7202/601436ar>

Article abstract

This paper proposes an improvement of education production function standard models by including the modes of use of time as explicative variables of academic success. A sample of about 2 000 French University students is used. One of the main conclusions is that the average student devotes little time to academic home work and investment-activities, that is to say activities that are related to education in the full sense of the word.

L'INFLUENCE DE L'UTILISATION DU TEMPS SUR LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS EN FRANCE

Jean PERROT,
CNRS — IREDU (Dijon-France) et
LABREV (UQAM-Québec)

Cet article vise à améliorer les modèles classiques de production de l'éducation en y incluant l'utilisation du temps comme variables explicatives de la réussite aux examens. Une enquête auprès de 2000 étudiants des Universités françaises sert de base empirique à ce travail. Une des principales conclusions fait ressortir que l'étudiant moyen, qui compose la majeure partie des effectifs, consacre assez peu de temps au travail universitaire ainsi qu'un temps assez faible à ce que l'on nomme les activités-investissement c'est-à-dire celles qui concourent à sa formation au sens large du terme.

This paper proposes an improvement of education production function standard models by including the modes of use of time as explicative variables of academic success. A sample of about 2000 French University students is used. One of the main conclusions is that the average student devotes little time to academic home work and investment-activities, that is to say activities that are related to education in the full sense of the word.

Dans leurs tentatives d'expliquer les différences de réussite scolaire, les économistes de l'éducation ont largement développé des modèles classiques de production mettant en relation les résultats scolaires avec les caractéristiques de la demande d'éducation — environnement social et spécificités individuelles — et celles de l'offre d'éducation — dépenses consacrées à l'éducation, expérience des enseignants, taux d'encadrement... Même si indéniablement ce courant d'analyse a apporté une connaissance qui a longtemps fait défaut, on s'interroge aujourd'hui sur la solidité de ses apports. L'article de synthèse récent de E.A. Hanushek¹ procède de cet état d'esprit. En s'appuyant sur un nombre important d'études, cet auteur montre que l'influence de variables aussi fondamentales dans ce courant d'analyse que le taux d'encadrement, la

Communication présentée au congrès de la Société canadienne de science économique, Université de Sherbrooke, 21-22 mai 1987.

Ce texte est tiré d'une étude plus générale « Modes de vie, emplois du temps des étudiants et réussite universitaire » novembre 1986 financée par le Centre national des oeuvres universitaires (France).

Nous tenons à remercier C. Lemelin et P. Lefebvre pour leurs remarques sur une version préliminaire de ce texte.

1. E.A. Hanushek, « The Economics of Schoolings: Production and Efficiency in Public Schools », *Journal of Economic Literature*, septembre 1986.

qualification des enseignants ou le montant des dépenses par élèves, n'est jamais clairement établie. Certes, une des raisons de cette situation tient à la difficulté — voire à l'impossibilité — de rassembler un corps de données parfaitement adapté au problème: nous verrons plus loin que nous sommes également loin d'échapper à ce problème.

Nous pensons cependant que la principale raison se situe ailleurs, notamment dans le fait que cette approche demeure trop mécanique: il est sans doute un peu simpliste de penser qu'il suffit d'améliorer le taux d'encadrement pour améliorer le produit scolaire. L'approche que nous proposons ici ne rejette cependant pas le cadre établi: elle vise plutôt à comprendre ce qui se passe entre les deux pôles précédents — les inputs et les outputs — en examinant le processus même de production des savoirs scolaires.

I. L'APPROCHE THÉORIQUE

L'approche classique des fonctions de production, dont on peut marquer le véritable commencement avec le Rapport Coleman (1966), met en relation un output — généralement la réussite à un examen avec une série d'inputs que l'on peut regrouper en trois grandes catégories.

- Les caractéristiques sociales et individuelles telles l'origine sociale, le sexe, l'âge, le lieu d'habitation, le niveau scolaire des parents...
- Les aptitudes intellectuelles mesurées à partir de tests du type Q.I.
- Les caractéristiques de l'offre d'éducation telles les procédures de sélection, de régulation des flux et d'évaluation, la définition des curricula, les caractéristiques des établissements scolaires, la qualification des enseignants...

L'insatisfaction face aux résultats obtenus à partir de tels modèles tient au fait que l'on ne voit pas comment on passe des inputs à l'output, comment s'exercent les influences de toutes ces variables, c'est-à-dire comment s'opère le processus même de production des savoirs scolaires. Il faut donc entrer dans la boîte noire qui, dans de tels modèles, sépare les variables contextuelles des résultats scolaires afin de comprendre comment s'articulent les comportements des étudiants au cours du processus de production.

Le cadre théorique que nous emprunterons est celui de la nouvelle théorie du consommateur. Le point de départ de cette analyse est simple: les résultats scolaires, ou plus exactement les savoirs scolaires, sont considérés comme le résultat d'un acte de production de la part de l'étudiant. Ce n'est donc pas tant le fait d'être fils de cadre supérieur qui procure davantage de chances de réussite, mais plutôt qu'étant fils de cadre supérieur on aura eu l'occasion d'acquérir plus facilement certains savoirs ou attitudes valorisés dans le système éducatif, que l'on aura l'habitude d'avoir telle ou telle pratique culturelle. On l'aura compris, l'élément déterminant du processus de production est donc le temps ou plus précisément l'organisation du temps. Un étudiant peut être intelligent, issu d'un milieu social favorisé, fréquenter un établissement réputé; s'il n'affecte pas suffisamment de temps au travail universitaire personnel ou à des activités porteuses d'éducation, il y a fort à parier que ses

résultats scolaires s'en ressentiront. Toute notre analyse repose donc sur l'étude de l'organisation du temps. Comment l'étudiant organise son temps, sur quels fondements il s'appuie pour prendre ses décisions d'affectation du temps sont des questions-clefs.

Malgré l'article fondamental et déjà ancien de G.S. Becker², l'utilisation du temps chez les étudiants a relativement peu fait l'objet d'analyses chez les économistes de l'éducation. Les sociologues par contre, notamment américains, s'y sont davantage intéressés³. Toutefois, si leurs études mettent clairement en évidence les liens entre les variables contextuelles (sexe, éducation des parents, capacités intellectuelles...) et le travail scolaire à la maison d'une part et entre ce dernier et la réussite scolaire d'autre part, il n'en demeure pas moins qu'ils ne proposent aucune théorie explicative de l'utilisation du temps par les élèves.

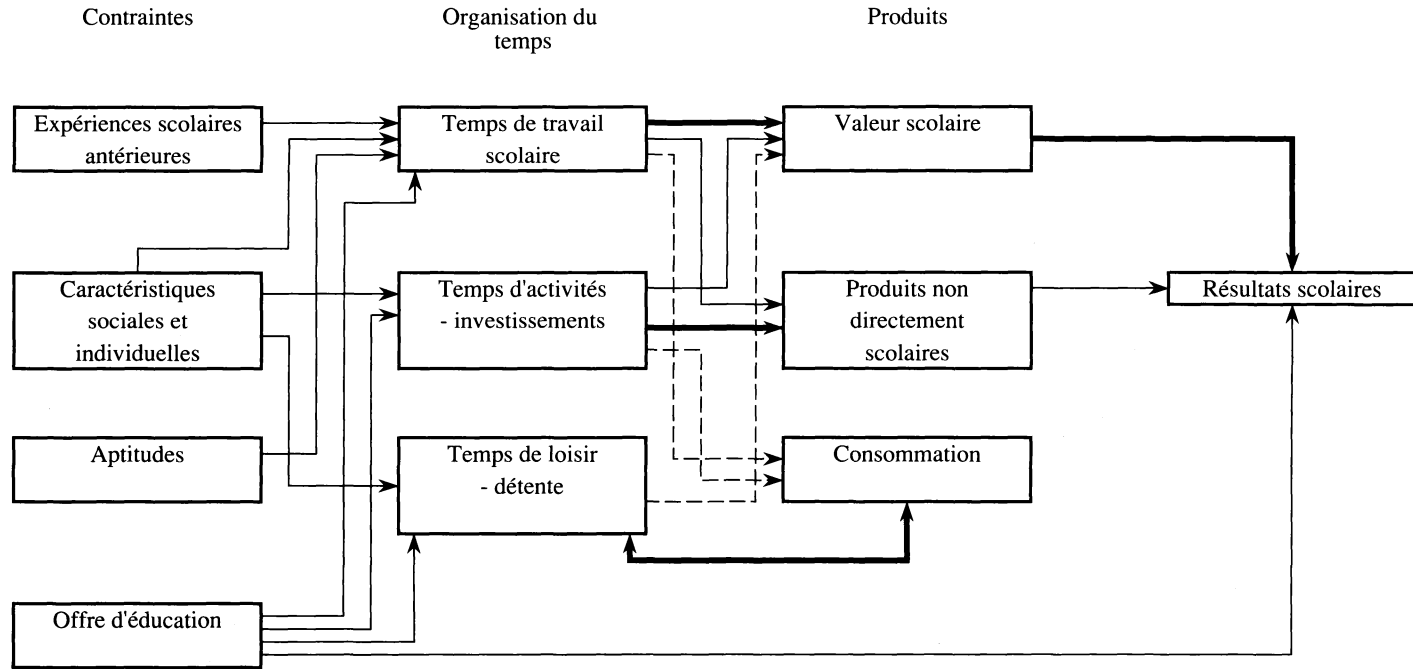
Dans le schéma 1, l'organisation du temps est une interface entre les produits d'une part et les contraintes de l'étudiant d'autre part. Par rapport au modèle précédent, les contraintes ne sont plus des inputs dont la combinaison expliquerait directement la réussite scolaire. Leur action est indirecte en ce sens qu'elle intervient tout au long du processus de production des résultats scolaires en modulant les comportements des étudiants, comportements qui sont appréhendés par l'utilisation du temps. Par ailleurs, l'organisation du temps débouche sur la production de plusieurs produits qui, à leur tour, influenceront, avec des poids certes bien différents, la réussite scolaire. Pourtant ce qui importe peut-être le plus, c'est de prendre conscience que la production d'un de ces produits ne peut être comprise sans référence aux autres produits car les décisions prises par les étudiants ne sont pas indépendantes mais interdépendantes. En prenant sa décision d'affectation du temps au travail universitaire, l'étudiant prend simultanément sa décision d'affectation des autres temps : c'est la signification profonde de la contrainte de temps. Nous avons retenu trois produits :

- La valeur scolaire rassemble tous les éléments qui constituent des acquisitions scolaires formelles.
- Par produits non directement scolaires nous entendons tous les biens qui, bien que ne pouvant être considérés comme des acquisitions scolaires, entretiennent des liens plus ou moins étroits avec les résultats scolaires. Ces caractéristiques non directement scolaires peuvent aller des pratiques socio-culturelles et sportives de l'étudiant, aux attitudes que l'étudiant acquiert dans les milieux qu'il fréquente et qui lui apporteront la discipline, la rigueur, le goût de l'effort, le sens des contacts... ou la débrouillardise, autant d'éléments qui trouvent à un moment ou à un autre leur valorisation lors de l'évaluation des résultats scolaires.
- Les produits de consommation renvoient à toutes les satisfactions présentes que l'étudiant peut tirer de son statut étudiant.

2. G.S. Becker, «The Allocation of Time» *The Economic Journal*, septembre 1975.

3. G. Natirello, E.L. McDill, «Performance Standards, Student Effort on Homework and Academic Achievement», *Sociology of Education*, janvier 1986.

SCHEMA 1



À l'évidence les contraintes que nous avons énumérées pèsent plus ou moins fort sur l'organisation du temps des étudiants : mais elles laissent néanmoins une large latitude où l'étudiant peut exercer ses choix. Comment ceux-ci s'exercent-ils ? Quelles sont les règles qui dictent les comportements des étudiants ?

De toute activité qu'il entreprend l'individu attend des bénéfices : aussi se tournera-t-il en priorité vers les activités qui procurent le bénéfice le plus élevé. Cette règle simple est pourtant importante : elle permet de comprendre qu'une transformation dans l'évaluation d'un produit se traduit inévitablement par une transformation des comportements étudiants et par conséquent par une organisation nouvelle de leur temps. À titre d'exemple, on reproche souvent aux étudiants actuels de ne plus travailler en profondeur : ne faut-il pas chercher la principale raison dans une transformation des modes d'évaluation plus axés qu'autrefois sur les recettes techniques et la mémorisation ?

L'observation de la réalité révèle cependant que des élèves n'hésitent pas à consacrer beaucoup de temps et d'efforts à l'éducation et d'autres beaucoup moins. En s'inspirant de la règle de l'avantage comparatif bien connue dans le domaine du commerce international, on peut déterminer les éléments qui ont conduit à ces différences de décisions entre les individus. Lorsqu'on la transpose aux individus, la règle de l'avantage comparatif établit simplement que les individus consacrent leurs moyens en priorité aux activités où ils sont le plus productifs⁴. L'étudiant n'échappe pas à cette règle : après avoir pris en compte les multiples contraintes pesant sur ses facteurs de production, il allouera son temps aux activités où il est le plus productif.

L'idéal serait bien sûr que l'étudiant connaisse ses propres courbes de productivité moyenne et marginale ($\partial \text{Réussite} / \partial \text{temps}$). Compte tenu des objectifs qu'il se serait fixé en termes de réussite scolaire — nous y reviendrons — il saurait alors idéalement affecter son temps. Or l'étudiant ne connaît pas ces courbes. Cependant, à partir de son expérience scolaire passée, l'étudiant dispose d'un point observé de ces courbes. Au temps $t-1$, cette estimation lui a été fournie par la liaison observée du temps qu'il a affecté au travail scolaire et de la réussite qu'il a obtenue.

Si sa réussite a été élevée, la productivité de son temps sera elle-même élevée (avec une variation cependant en fonction de ses aptitudes ou de ses caractéristiques personnelles). L'étudiant qui a eu de bons résultats sait par expérience que le temps qu'il consacrerait au travail personnel est rentable et il n'hésitera pas à y affecter du temps. Si sa réussite a été plus modeste, sa productivité est plus faible. L'étudiant qui a eu des déboires scolaires sait que son temps de travail personnel n'est pas très rentable. Si cette productivité s'avère être vraiment très faible, il affectera de moins en moins de temps au travail scolaire, ce qui le conduira presque inévitablement à l'échec. Si elle est simplement plutôt faible, il sait qu'il devra consacrer beaucoup de temps à son travail personnel s'il veut avoir une chance de réussite. Compte tenu de son aversion pour le risque mais aussi de la concurrence qu'exerce les autres activités (qui elles-mêmes possèdent leur productivité), il pourra être tenté de ne pas affecter tout le temps nécessaire à sa réussite.

4. Voir B. Lemennicier, « Éducation et technologie de consommation » in *L'économie de l'éducation*, J.C. Eicher, L. Levy-Garboua, Economica, 1979.

Cette expérience scolaire passée est plus ou moins longue, en fonction de l'âge de l'étudiant bien sûr, mais aussi, ce qui est sans doute plus intéressant, en fonction de l'ancienneté de chacune des disciplines ou matière dans la scolarité de l'étudiant. Plus l'expérience passée est importante, plus l'estimation que l'étudiant possède de la productivité de son temps est robuste et, par conséquent, moins elle est altérable. Dans le cas d'une matière nouvelle, cette expérience est inexistante et l'étudiant saura mal adapter son temps. Bien sûr, il aura le guide des autres matières mais chacune cependant est affectée d'une productivité particulière. On observera alors une plus grande variabilité des temps affectés et une moindre corrélation entre le temps de travail personnel et la réussite : c'est ce que l'on peut pronostiquer pour les étudiants inscrits en première année.

Nous avons souligné précédemment l'importance des objectifs que se fixe l'étudiant en termes de réussite. Les comportements de l'étudiant différeront sensiblement selon qu'il se donne pour objectif d'obtenir simplement le diplôme ou s'il cherche à maximiser sa réussite. Cette hypothèse a été testée aux États-Unis sur des élèves des High School avec pour résultat que les élèves qui souhaitaient entrer au collège consacraient, toutes choses égales par ailleurs, plus de temps au travail personnel que les autres élèves.

II. PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES

L'application de cette théorie à l'éducation pose certains problèmes pratiques. Dans certains cas le temps affecté à des activités sert à produire des biens clairement identifiés : ainsi en est-il du temps de cours qui sert à produire l'éducation, du travail salarié qui procure des moyens de subsistance ou du temps de sommeil qui produit le repos. Pour d'autres activités par contre, les produits peuvent être divers : aller à une conférence, au cinéma, fréquenter une bibliothèque ou un équipement sportif... peuvent aussi bien produire une consommation au sens de loisir-détente ou correspondre à un véritable investissement dans la mesure où l'étudiant cherche, à travers ces activités, à acquérir des connaissances, une culture dont il espère tirer profit dans sa vie sociale présente ou future, voire même directement dans son parcours universitaire. Une même activité peut en outre être pure consommation pour un étudiant et investissement pour un autre, ou bien encore pour un même étudiant être consommation à un instant donné et investissement à un autre, ou bien même être simultanément consommation et investissement. Il va sans dire que les difficultés empiriques qui s'en suivent sont presque insurmontables : aussi avons-nous dû nous contenter d'une typologie plus grossière. Au moment de l'enquête nous nous sommes efforcés d'adopter une nomenclature des activités faisant au maximum appel à la fonction plutôt qu'à la nature de l'activité afin de pouvoir recomposer a posteriori trois grands groupes d'activités : les activités tournées en priorité vers l'enseignement, les activités qui peuvent avoir une composante investissement non négligeable et enfin les activités principalement tournées vers le loisir-détente.

Disposer de toutes les activités alternatives de l'étudiant s'avère tout à fait essentiel. Rien ne sert en effet de savoir qu'un étudiant fréquente beaucoup ou

peu les cours : il faut simultanément savoir comment s'articule cette fréquentation avec les autres activités de l'étudiant dans l'espoir de pouvoir dégager des profils types des comportements étudiants, profils qui, à leur tour, serviront à la compréhension des différentiels de réussite universitaire. L'emploi du temps de l'étudiant, en tant que mesure de ses comportements, constitue un ensemble dont l'analyse de l'une des composantes ne peut se faire qu'en référence à l'ensemble. Plus particulièrement, il n'y a pas d'un côté le temps consacré à l'éducation formelle et de l'autre, le temps dévolu à ce que l'on nomme habituellement le loisir. L'enquête budget-temps s'est donc efforcée de repérer toutes les activités des étudiants.

L'enquête

L'enquête qui sert de base à nos estimations a été réalisée en 1985. L'échantillon a été déterminé en fonction de trois grands critères : la taille et la localisation de l'université (petites et grandes universités ont été représentées), la discipline (toutes les grandes disciplines sont présentes : Droit, économie, lettres et sciences humaines, sciences, médecine, pharmacie, instituts universitaires de technologie), cycle et année d'étude (seuls les étudiants des quatre premières années ont été enquêtés). L'échantillon final comporte environ 2000 réponses.

Concrètement l'enquête a été menée entre janvier et mars 1985, ce qui correspond à une période de l'année qui n'est plus dans la mouvance de la rentrée (avec toute l'instabilité des activités qui la caractérise) sans être trop proche de la période particulière des examens. En ce sens, nous avons représenté les modes de vie d'une période de croisière de l'année universitaire.

Le questionnaire se composait de deux parties : la première cherchait à recueillir des informations sur les caractéristiques personnelles, sociales, environnementales de l'étudiant. La seconde était constituée d'un budget-temps où l'étudiant devait estimer le temps qu'il aurait consacré à chacune des activités que nous avons identifiées et ce, pendant sept jours consécutifs. Les formulaires d'enquêtes étaient distribués pendant un cours et récupérés pendant le cours de la semaine suivante.

Parce que nous voulions mettre en relation les informations recueillies avec la réussite aux examens de fin d'année, nous avons dû demander à ce que les étudiants inscrivent leur nom sur le questionnaire : cette procédure nous a permis ensuite de collecter les résultats aux examens de juin 1985.

III. L'UTILISATION DU TEMPS PAR LES ÉTUDIANTS

Le tableau 1 rassemble tous les temps consacrés aux activités qui ont été identifiées dans l'enquête. Le temps ainsi mesuré représente environ les trois-quarts des 168 heures qui composent une semaine. Cependant, plutôt que de raisonner sur ces 168 heures, il est sans doute préférable de déduire les heures consacrées au sommeil afin d'obtenir le temps pendant lequel l'étudiant peut effectuer des activités. Les activités identifiées représentent alors environ 60 % de ce temps disponible. Des 40 % correspondant à du temps non identifié, il faudrait retirer le temps consacré aux repas et à la toilette : si l'on estimait ce temps à trois heures par jour, le pourcentage d'occupation atteindrait 79 %.

TABLEAU 1

Activités	Droit	Sciences économiques	Lettres	Sciences	Médecine Pharmacie	IUT	Ensemble
Temps de cours	17 h 46	16 h 24	16 h 03	22 h 42	22 h 04	29 h 58	21 h 25
Temps de travail personnel	17 h 17	15 h 44	16 h 34	15 h 18	22 h 24	14 h 35	16 h 18
Temps de sport	1 h 46	2 h 51	1 h 47	2 h 11	2 h 07	1 h 36	2 h 02
Temps de spectacle culturel	1 h 24	1 h 48	1 h 39	1 h 21	1 h 20	1 h 25	1 h 30
Temps de pratique culturelle	0 h 29	0 h 36	0 h 17	0 h 28	0 h 47	0 h 31	0 h 29
Temps d'information	2 h 24	2 h 56	2 h 18	1 h 46	1 h 47	1 h 23	2 h 04
Temps activité militante	0 h 15	0 h 16	0 h 30	0 h 20	0 h 15	0 h 08	0 h 17
Temps d'informatique	0 h 11	0 h 27	0 h 10	1 h 30	0 h 09	0 h 45	0 h 38
Temps de télévision	6 h 47	7 h 04	6 h 07	5 h 55	4 h 28	6 h 05	6 h 00
Temps écoute musicale	2 h 16	2 h 44	2 h 36	2 h 51	1 h 31	2 h 00	2 h 24
Temps de bricolage	0 h 40	0 h 46	0 h 48	0 h 53	0 h 45	0 h 35	0 h 44
Temps de religion	0 h 08	0 h 08	0 h 13	0 h 20	0 h 09	0 h 06	0 h 11
Temps de lecture	2 h 39	2 h 31	3 h 22	2 h 15	1 h 33	1 h 25	2 h 20
Temps de travail salarié	1 h 50	1 h 49	2 h 56	0 h 49	1 h 26	0 h 10	1 h 22
Temps de déplacement — université	4 h 51	4 h 18	5 h 35	5 h 14	5 h 20	4 h 37	4 h 56
Temps de déplacement — parents	1 h 14	1 h 11	0 h 51	1 h 13	1 h 03	1 h 47	1 h 17
Sous-total	61 h 57	61 h 33	61 h 46	65 h 06	67 h 08	67 h 06	63 h 57
Ensemble	123 h 19	123 h 01	123 h 29	124 h 29	126 h 56	126 h 33	124 h 28
Ensemble / 168 heures	73,4 %	73,2 %	73,6 %	74,1 %	75,6 %	75,5 %	74,1 %
Sous-total /							
168 heures moins temps de sommeil	58,1 %	57,8 %	58,2 %	59,9 %	62,0 %	61,8 %	59,5 %
168 heures moins temps de sommeil	106 h 38	106 h 32	106 h 06	108 h 37	108 h 12	108 h 33	107 h 29

L'INFLUENCE DE L'UTILISATION DU TEMPS...

TABLEAU 2
 DÉCOMPOSITION DU TEMPS DISPONIBLE SELON LA DISCIPLINE
 (en pourcentages)

Activités	Droit	Sciences économiques	Lettres	Sciences	Médecine Pharmacie	IUT	Ensemble
Temps d'études	32,9	30,1	30,7	35,0	41,1	41,0	35,1
Temps activité « investissement »	6,1	8,3	6,3	7,0	6,0	5,3	6,5
Temps de loisir-détente	11,7	12,4	12,3	11,3	7,8	9,4	10,8
Temps de travail salarié	1,7	1,7	2,8	0,7	1,3	0,1	1,3
Temps de déplacement	4,8	5,1	6,1	5,9	5,6	5,9	5,8
Temps repas-toilette	19,7	19,7	19,8	19,3	19,3	19,3	19,5
Temps non identifié	23,1	22,7	22,0	20,8	18,9	19,0	21,0
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100

Auquel cas, il resterait un peu plus de 3 heures non affectées par jour.

Pour mieux synthétiser le tableau 2 assez détaillé, nous avons regroupé les temps selon la fonction principale des activités : 1) cours et travail personnel, 2) temps d'activités-investissement rassemblant toutes les activités dont on peut penser qu'elles exercent une certaine formation de l'individu, 3) temps de loisir-détente, 4) temps de travail salarié, 5) temps de déplacement entraîné par les études, 6) temps de repas et toilette, 7) temps non identifiés.

Si ce temps d'études représente dans l'ensemble un peu plus du tiers du temps disponible de l'étudiant, nous observons des différences importantes selon les disciplines. Parce qu'il affecte plus de temps aux études, l'étudiant des disciplines scientifiques doit comprimer ses autres temps. Cependant l'étudiant en sciences ou médecine-pharmacie touchera peu aux activités-investissement mais plus aux activités de loisir-détente et aux activités non identifiées alors que l'étudiant des IUT touche autant aux activités-investissement qu'aux autres activités. Parce que moins contraints par leur temps d'études, les étudiants de droit, économie et lettres ont un pourcentage de temps affecté à des activités non identifiées plus important que les autres. Ces étudiants, plutôt que d'augmenter le temps consacré à des activités-investissement, préfèrent améliorer leur qualité de vie.

À partir d'une enquête similaire réalisée en 1973, trois tendances se dégagent dans l'évolution de l'utilisation du temps par les étudiants.

— Le temps consacré au travail rémunéré a considérablement diminué passant de 5 heures en 1973 à 1 h 43 en 1985. Les difficultés du marché du travail, l'élévation générale du niveau de vie, la suppression des contrats de pré-embauche mais aussi le renforcement de certaines exigences du système éducatif comme la présence aux cours ou l'exigence d'un certain travail régulier sont sans doute à la base de cette évolution. Aussi, il semble bien qu'aujourd'hui le travail salarié ne soit plus chez les étudiants que le fait de « petits jobs » exercés dans d'autres buts que le financement des études.

— Les activités culturelles, sociales et sportives sont quant à elles en augmentation sensible passant de 7 h 05 par semaine en 1973 à 9 h 04 en 1985.

— Par contre, le temps consacré aux études a, dans son ensemble diminué passant de 38 h 42 en 1973 à 35 h 42 en 1985⁵. Cette évolution est cependant contrastée entre d'une part un temps de cours en augmentation sensible (plus de 3 h en moyenne de cours supplémentaires) et d'autre part une diminution très sensible du temps de travail personnel (près de 6 heures en moins).

Comment expliquer une telle évolution ? L. Lévy-Garboua⁶ argumente que l'étudiant, devant une diminution de la rentabilité des études, ajuste son compor-

5. L'enquête de 1973 ne comportait pas d'étudiants des IUT.

6. Lévy-Garboua, « Les contradictions de l'Université de masse » *Revue française de sociologie*, 1977.

tement en diminuant son effort et en augmentant ses loisirs. Certes cette analyse ne cadre pas tout à fait bien avec l'observation d'une augmentation du temps de présence en cours. Pourtant l'idée d'ajustement est intéressante pour peu que l'on y ajoute une hypothèse sur les taux de réussite. L'ajustement que nous venons de retracer s'est en effet opéré avec un taux de réussite constant sur la période. Si les taux de réussite n'avaient pas été constants, il en aurait sans doute été tout différemment du comportement des étudiants. Autrement dit, l'ajustement s'est produit avec la « permission » du système éducatif. Cette permission tient à la fois à une certaine forme de secondarisation de l'enseignement universitaire et à la diminution non pas peut-être des exigences des enseignants, mais du travail que ceux-ci demandent à l'étudiant. La transformation des modes d'enseignement et d'examens entraîne l'étudiant à affecter du temps à la révision des cours, à l'apprentissage technique... et non au travail d'approfondissement, de réflexion générale qui est sans doute moins exigé dans les examens actuels. Or cette secondarisation s'est opérée sans que l'on se soit donné les moyens de la faire fonctionner à savoir que son bon fonctionnement exige que le corps enseignant offre du travail aux étudiants et contrôle l'exécution de celui-ci : c'est d'ailleurs là tout l'esprit des travaux pratiques, des travaux dirigés et du contrôle continu.

Devant la charge d'un tel fonctionnement, les enseignants ont tendance à réduire cette offre. L'étudiant est alors parfaitement rationnel : devant une telle réduction, il réduit le temps qu'il affecte au travail universitaire mais ne le consacre pas au travail d'approfondissement qui ne correspond plus au sens des examens actuels.

Devant un tel comportement, on peut avancer deux explications. La première met en jeu la mauvaise perception de l'avenir par l'étudiant. Alors qu'il devrait se comporter selon un horizon de long terme, c'est-à-dire qu'il devrait songer à sa vie professionnelle, l'étudiant se déterminerait par rapport à un horizon de beaucoup plus court terme, limité à l'examen de fin d'année⁷. Cet argument est sans doute d'autant plus vrai que l'on se situe au début de la scolarité : pour l'étudiant cependant la vie professionnelle est proche et il l'évacue sans doute beaucoup moins de ses préoccupations. La seconde interprétation serait que l'étudiant ne raisonne pas dans le cadre de la théorie du capital humain où plus d'éducation signifie une meilleure productivité et par conséquent un meilleur salaire. Au contraire, l'étudiant semble plutôt se conformer à « l'interprétation psychologique »⁸ à savoir qu'il pense que le principal déterminant de son salaire et de sa carrière futurs réside dans la possession ou non du diplôme. Nous retrouvons ici l'importance de la notion d'objectif que se fixe l'étudiant. Ceci est d'autant plus vrai que, au niveau de l'université, le degré de réussite ne conditionne pas la poursuite des études.

7. Sur ce sujet voir J.S. Askin, J.F. Stewart, « The Time Allocation Decision and Achievement Patterns of Young Children », *Economics of Education Review*, 1982.

8. Clément Lemelin, « L'interprétation de la corrélation éducation-revenu » in *L'Actualité Économique*, juin 1984.

TABLEAU 3
DISPERSION DU TEMPS DE TRAVAIL PERSONNEL SELON LA DISCIPLINE

	Droit	Sciences économiques	Lettres	Sciences	Médecine Pharmacie	IUT	Ensemble
Moyenne établie sur les 10 % d'étudiants qui travaillent le plus	39 h 20	35 h 16	36 h 11	36 h 03	42 h 19	29 h 12	36 h 29
Moyenne établie sur les 10 % d'étudiants qui travaillent le moins	2 h 16	1 h 48	2 h 30	1 h 25	4 h 32	2 h 12	2 h 11
Rapport des 2 moyennes	17,3	19,6	11,4	28,8	9,3	13,3	16,7
Les 25 % qui travaillent le moins, travaillent moins de :	10 h 30	9 h 00	9 h 30	7 h 57	14 h 00	8 h 57	9 h 30
Les 25 % qui travaillent le plus, travaillent plus de :	22 h 30	21 h 00	22 h 05	21 h 00	31 h 35	19 h 30	21 h 40

L'INFLUENCE DE L'UTILISATION DU TEMPS...

Bien évidemment, cette analyse à partir de moyennes doit être relativisée par la prise en compte de la variation des comportements. En ce qui concerne le temps de travail universitaire personnel par exemple, nous avons scindé notre population, à la manière des études sur la distribution des revenus, en tranches sur lesquelles nous avons calculé des moyennes ou déterminé des extrêmes (tableau 3).

Quelle que soit la discipline, la dispersion est très élevée avec d'un côté une fraction d'étudiants qui investissent massivement dans leurs études et de l'autre une fraction qui semble s'en désintéresser.

IV. LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE

Le modèle que nous avons testé est plus modeste que celui du schéma précédent : nous ne possédons en effet pas d'informations sur les qualités innées des étudiants ni d'informations sur l'offre d'éducation (qualification des enseignants, taux d'encadrement...). Le modèle met en relation la réussite universitaire avec les caractéristiques sociales et individuelles des étudiants d'une part et les informations sur l'occupation du temps d'autre part. Le test a été conduit classiquement en estimant une fonction de probabilité du type « Probabilité de réussir (1) plutôt que d'échouer (0) à l'examen ». Pour estimer ces modèles de forme logistique, nous avons retenu la procédure Logit. Les résultats figurent dans le tableau 4.

Influences des caractéristiques sociales et individuelles

Les caractéristiques sociales et individuelles jouent un rôle généralement comparable à celui observé dans les modèles classiques. Nous soulignerons cependant la relativement faible influence de l'origine sociale des étudiants. Nous trouvons ici confirmation de ce que nous avançons précédemment, à savoir que c'est plus important de connaître l'organisation du temps des étudiants plutôt que leur origine sociale.

Influence de l'organisation du temps

Le temps de présence aux cours a un coefficient positif et significatif dans presque toutes les disciplines. Il faut sans doute y voir un effet direct en ce sens que la présence en cours est nécessaire pour la compréhension du programme d'études. Mais on peut aussi lire un effet indirect de cette influence. La fréquentation des cours renvoie à des caractéristiques de l'étudiant telles que le sérieux, la croyance dans l'enseignement, la conformité à la règle de fonctionnement du système... qui sont autant de prédicteurs de la réussite.

Le coefficient du travail personnel en dehors des cours est, heureusement, positif et significatif. Toutefois, ce coefficient n'a pas une valeur très élevée attestant d'un écart finalement assez faible entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent : la moyenne du temps consacré au travail scolaire en dehors des cours

TABLEAU 4
PROBABILITÉ DE RÉUSSITE DES JURISTES

Variables omises		Coefficients
Filles	Garçons	-0,21
Français	Étranger	-1,04 *
Célibataire	Non célibataire	0,60
Toulouse	Dijon	0,09
	Pau	-1,40 ***
1ère année	2ème année	1,65 ***
	2ème cycle	2,90 ***
PLCS	Agriculteur	-0,83
	Artisan-commerçant	0,22
	Cadre moyen	0,58
	Employé	-0,01
	Ouvrier	-0,22
Bac A ou B	Bac scientifique	1,04 ***
	Bac G ou équivalence	-0,53 ***
% du travail universitaire effectué le week-end		1,99 **
Temps de cours		0,00077 *
Temps de travail universitaire		0,0018 ***
Non lecture de l'information	Lecture de l'information	0,94 ***
N'a pas d'activité culturelle	A des activités culturelles	0,25 **
Temps de télévision		-0,0009 ***
N'a pas d'activité militante	A des activités militantes	-0,84 *
Ne fait pas de sport	Fait du sport	-0,62 **
N'a pas d'activité salariée	A une activité salariée	-0,07
N'a pas eu de mention	A une mention au bac.	2,09 ***
Constante		-1,98

* t asymptotiques

*** significatif à .01

** significatif à .05

* significatif à .10

TABLEAU 4 (suite)
PROBABILITÉ DE RÉUSSITE CHEZ LES ÉCONOMISTES

Variables omises		Coefficients
Filles	Garçons	-0,33
Français	Étranger	-3,68 ***
Célibataire	Non célibataire	-1,66 ***
Toulouse	Dijon	-0,26
	Pau	-1,70 ***
1ère année	Étu. 2	0,70 ***
	Cycle 2	1,50 ***
PLCS	Agriculteur	-0,08
	Artisan-commerçant	-1,02 **
	Cadre moyen	0,59
	Employé	2,40 ***
	Ouvrier	1,27 ***
Autres baccalauréats	Bac C	3,72 ***
	Bac D	1,62 ***
% du travail universitaire effectué le week-end		2,50 **
Temps de cours		0,0010 ***
Temps de travail universitaire		0,0010 ***
Non lecture de l'information	Lecture de l'information	0,21 *
N'a pas d'activité culturelle	A des activités culturelles	0,42 *
Temps de télévision		-0,0002 **
N'a pas d'activité militante	A des activités militantes	-0,003
Ne fait pas de sport	Fait du sport	-0,05
N'a pas d'activité salariée	A une activité salariée	-0,05
N'a pas eu de mention	A une mention au bac.	0,69 *
Constante		-2,80

* t asymptotiques

*** significatif à .01

** significatif à .05

* significatif à .10

TABLEAU 4 (suite)
 PROBABILITÉ DE RÉUSSITE EN 1ÈRE ANNÉE D'IUT

Variables omises		Coefficients
Filles	Garçons	0,77
Français	Étranger	-0,13
Toulouse	Dijon	-0,47
PLCS	Agriculteur	-0,24
	Artisan-commerçant	-0,57
	Cadre moyen	0,02
	Employé	0,24
	Ouvrier	-0,05
Autres baccalauréats	Bac scientifique	1,35 ***
% du travail universitaire pendant le week-end		1,89 ***
Temps de cours		0,0006
Temps de travail universitaire		0,0004 **
Pas de lecture	Lecture de l'information	-0,48
N'a pas d'activité culturelle	A des activités culturelles	-0,12
Temps de télévision		-0,002 ***
N'a pas de pratique sportive	A des pratiques sportives	0,15
N'a pas d'activité salariée	A une activité salariée	-0,64
Constante		1,83

* t asymptotiques

*** significatif à .01

** significatif à .05

* significatif à .10

est de 17 h 40 en économie et de 18 h 38 en droit pour les étudiants qui réussissent contre respectivement 15 h 06 et 18 h 35 pour ceux qui échouent. On peut alors se poser la question de la rationalité des étudiants qui ont échoué : ils ont trop ou trop peu travaillé. Pour répondre à cette question nous avons construit l'argumentation suivante.

La première étape consiste à dire que, lorsqu'il s'inscrit dans une nouvelle année, l'étudiant se présente avec des caractéristiques particulières, celles généralement utilisées dans les modèles classiques de probabilité de réussite. Ces

TABLEAU 4 (suite)
PROBABILITÉ DES ÉTUDIANTS EN SCIENCES

Variables omises		Coefficients
Filles	Garçons	0,02
Français	Étranger	-1,80 *
1ère année	2ème année	0,23
PLCS	Agriculteur	-3,03 ***
	Artisan-commerçant	-0,63
	Cadre moyen	-1,30
	Employé	1,20
	Ouvrier	1,63
Autres baccalauréats	Baccalauréat C	0,03
% du travail universitaire pendant le week-end		2,15 **
Temps de cours		0,003
Temps de travail universitaire		0,0002 **
Pas de lecture	Lecture de l'information	-0,58
N'a pas de pratique culturelle	A des pratiques culturelles	-0,66
	Temps de télévision	-0,005 ***
N'a pas d'activité militante	A des activités militantes	-0,03
N'a pas de pratique sportive	A des pratiques sportives	0,35
N'a pas d'activité salariée	A une activité salariée	-0,97 *
N'a pas eu de mention	A eu une mention au bac.	2,33 ***
	Constante	-2,10

* t asymptotiques

*** significatif à .01

** significatif à .05

* significatif à .10

caractéristiques permettent de définir une probabilité *ex ante* de réussite à l'entrée de cette nouvelle année. Aussi avons-nous estimé, pour chaque discipline, un tel modèle tentant de prédire la réussite en fin d'année à partir des seules variables sociales et personnelles. À partir des résultats de ce modèle, on peut simuler quelle serait la probabilité de réussite de chacun des étudiants, connaissant ses caractéristiques propres. Notons cette probabilité P_j^* . Observons maintenant le temps de travail personnel selon cette probabilité *ex ante* (tableau 5).

Premier constat, les étudiants qui ont une bonne probabilité *ex ante* ne travaillent pas beaucoup plus que les autres. On peut avancer deux arguments pour expliquer ce constat. Tout d'abord, les étudiants qui sont dans ce cas, ont une connaissance, même intuitive, de cette probabilité. Sachant qu'ils ont de bonnes chances *ex ante* de réussite, ils vont adapter leurs comportements en conséquence à savoir qu'ils vont travailler certes mais sans forcer leur talent. Parce que le temps possède une productivité marginale décroissante, ils sont peu enclins à affecter beaucoup de temps au travail personnel car celui-ci n'améliorerait finalement qu'assez peu leurs résultats aux examens. Le deuxième argument tient au fait que l'observation du temps se limite toujours à son aspect quantitatif. Or il est indéniable que la qualité de l'utilisation est également importante. Le produit réalisé peut être très variable selon la qualité de l'utilisation du temps. Cette qualité tient elle-même à des facteurs multiples qui sont malheureusement très difficilement observables. Par exemple certains étudiants peuvent décider de travailler lentement alors que d'autres préfèrent concentrer leurs efforts, avec pour résultat l'observation de temps assez variables pour la réalisation d'un produit final similaire. Par ailleurs, la qualité d'utilisation renvoie aussi à l'efficacité de l'étudiant, elle-même fruit de son intelligence et de son accumulation passée de savoir scolaire. Ainsi, l'étudiant brillant mettra beaucoup moins de temps pour réaliser un exercice donné qu'un élève plus faible. Cette situation conduit à une relation inverse entre temps de travail personnel et réussite. Ce problème a été abordé par Carroll⁹ mais, sans doute à cause des difficultés à rassembler des données adéquates, n'a pas à notre connaissance donné lieu à des études empiriques.

Bonne probabilité *ex ante* et travail personnel convenable aboutissent à un taux de réussite observé assez élevé. À l'autre extrémité, les étudiants ayant une probabilité *ex ante* faible consacrent assez peu de temps au travail personnel : leur taux de réussite observé est très faible.

Les deux tranches du milieu dans le tableau 5 caractérisent des étudiants ayant une probabilité *ex ante* assez moyenne. On aurait tendance à penser que ce sont les étudiants qui devraient le plus travailler car un effort du côté du temps affecté au travail personnel améliorerait leur probabilité de réussite. L'observation montre qu'il n'en est rien : ces étudiants seraient-ils irrationnels ? L'analyse théorique précédente nous montre au contraire que ces étudiants savent intuitivement que la productivité moyenne de leur temps n'est pas très élevée et que leur productivité marginale devient rapidement assez faible. C'est ce que montrent d'ailleurs les traditionnels graphiques de la théorie de la production.

La productivité marginale de l'étudiant faible décroît et devient négative bien avant celle de l'étudiant brillant, le rendant bien moins enclin à affecter du temps au travail personnel et expliquant par là-même l'apparent paradoxe que les étudiants n'ayant pas une probabilité *ex ante* élevée ne sont pas ceux qui travaillent le plus. Si la réussite se situe aux environs de \bar{x} , tous les étudiants affecteront

9. J.B. Carroll, « A Model of School Learning », *Teachers College Record*, mai 1963.

TABLEAU 5

Temps de travail personnel	P_j^*	< .30	.30 — .50	.50 — .70	> .70
Droit	Temps de travail personnel	12 h 24	16 h 20	19 h 43	21 h 11
	Taux observé de réussite	.11	.30	.43	.71
Économie	Temps de travail personnel	9 h 43	14 h 50	18 h 24	20 h 10
	Taux observé de réussite	.08	.29	.46	.78
Sciences	Temps de travail personnel	12 h 55	16 h 43	19 h 36	18 h 42
	Taux observé de réussite	.06	.24	.37	.64

suffisamment de temps au travail scolaire pour réussir, alors que si la réussite est située plus haut sur l'axe vertical, un certain nombre d'étudiants ne travailleront pas assez pour avoir de bonnes chances de réussite. On peut alors s'interroger sur les raisons qui poussent les étudiants qui sont dans ce dernier cas à continuer de travailler.

Une première raison tient à l'incertitude qui pèse sur \bar{x} : il n'est en effet pas facile de connaître a priori quel est le montant de valeur scolaire qui doit être accumulé pour réussir. Par ailleurs, les étudiants savent qu'il y a des aléas dans la réussite aux examens et même s'ils ne se font guère d'illusion certains vont se raccrocher à cet espoir.

En ce qui concerne le temps affecté aux autres activités, nous obtenons une certaine confirmation du rôle différencié des variables du type loisir-détente et de celles du type activités-investissement.

Les activités de loisirs-détente, notamment le temps consacré à la télévision, s'avèrent corrélées négativement avec la réussite aux examens. Il ne s'agit pas ici de prétendre que ces activités conduisent inévitablement à l'échec : les étudiants qui réussissent y consacrent d'ailleurs entre 5 h et 7 h par semaine selon les disciplines. Le loisir ne doit jamais être considéré comme étant antinomique de la réussite scolaire. Il remplit une fonction de détente qui est non seulement utile mais aussi nécessaire dans le processus même d'acquisition des connaissances. Vu sous cet angle, le loisir-détente, et par conséquent la télévision, participe à la reconstitution des forces intellectuelles de l'étudiant. En ce sens la relation entre le temps de télévision et la réussite scolaire n'est peut-être pas parfaitement linéaire (et nous aurions dû en tenir compte) : à savoir que les premières heures consacrées à cette activité, sans peut-être avoir un effet positif sur la réussite, comme certaines études l'ont montré au niveau de l'enseignement primaire, peuvent avoir un effet neutre. C'est plus simplement l'abondance du temps consacré à cette activité qui nuit à la réussite scolaire. Le loisir-détente sur une grande échelle dénote alors une attitude de l'étudiant qui est très éloignée des mécanismes de l'acquisition des connaissances.

En ce qui concerne les activités-investissement par contre, l'effet du temps qui leur est consacré s'avère généralement positif.

En participant à ces activités, l'étudiant acquiert des connaissances ou, tout du moins, un état d'esprit, qui ne font que renforcer ses capacités universitaires. Certes, l'étudiant peut tout à fait réussir ses examens sans participer à de telles activités, notamment en sciences où celles-ci sont par nature plus éloignées de ses besoins en terme d'études. Les résultats révèlent d'ailleurs une plus grande complémentarité de ces activités avec la formation dans les disciplines juridiques et économiques que dans les disciplines scientifiques où le fait d'avoir des activités telles que la lecture, l'information et les activités culturelles en général trouvent plus facilement leur place dans le processus même de formation dans le premier groupe de filières que dans le second. Pour ceux qui y participent, elles

Production de valeur scolaire ou notes aux examens

\bar{x}

Étudiant brillant

Étudiant faible

Temps de travail personnel

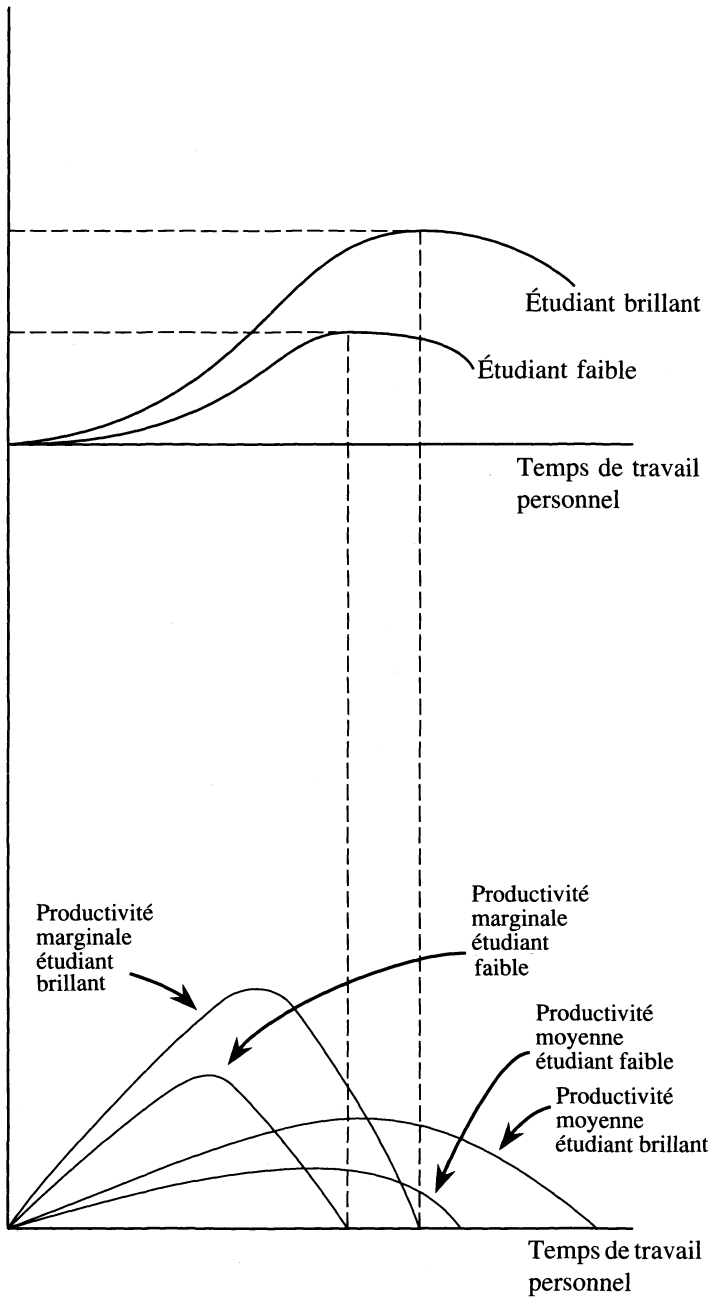
Productivité marginale étudiant brillant

Productivité marginale étudiant faible

Productivité moyenne étudiant faible

Productivité moyenne étudiant brillant

Temps de travail personnel



constituent un « plus » qui, comme l'a montré J.J. Paul¹⁰, s'avère significatif dans l'explication des différences de salaires à l'entrée sur le marché du travail mais qui participe aussi à une certaine formation universitaire et par conséquent à la réussite aux examens.

Nos résultats sont pourtant en demi-teinte : en effet les coefficients des variables considérées vont dans le sens escompté mais ne sont pas toujours significatifs ni d'une importance déterminante. Si l'on peut effectivement argumenter en disant que nos variables ne sont pas idéalement définies et mesurées, à notre avis ces résultats mitigés correspondent bien à la réalité. En effet, s'il est indéniable que les activités que nous avons classées en activités-investissement sont susceptibles de fournir des bénéfices à long terme, bon nombre d'étudiants, desquels les meilleurs ne sont pas exclus, ne sentent pas concrètement quels bénéfices, liés à leur préoccupation première qui est de réussir aux examens, ils pourraient tirer de leur participation à de telles activités. Par expérience, les étudiants ont pris conscience de cette réalité et vont par conséquent miser davantage sur des activités qui leur procurent des bénéfices à court terme : activités purement éducatives ou activités de loisir selon leurs avantages comparatifs. Tout le problème de ces activités-investissement réside donc précisément dans le fait que, contrairement aux deux autres types d'activités — activités scolaires et loisirs — ces activités ne trouvent actuellement leur pleine valorisation que dans le futur. Aussi est-il clair que, tant que ces activités qui, rappelons-le encore, possèdent intrinsèquement de véritables caractéristiques d'investissement, ne procureront pas de véritables bénéfices à court terme dans le champ éducatif lui-même, il y a peu de chances qu'elles intéressent particulièrement les étudiants et soient positivement corrélées avec la réussite scolaire.

Lors d'une enquête auprès d'élèves scolarisés dans le premier cycle du secondaire (11-14 ans) nous avons constaté une meilleure liaison entre participation à des activités-investissement et réussite scolaire. Hormis le fait que les bénéfices de court terme dans le domaine scolaire sont un peu plus élevés à ce niveau d'éducation, la principale raison tient à ce que les bénéfices futurs sont pris en compte, non pas par les élèves qui en cela n'ont pas de raisons de se distinguer des étudiants, mais par les parents notamment des milieux favorisés qui ont à la place de leurs enfants cette vision de long terme et les incitent à avoir de telles activités.

CONCLUSION

Au risque sans doute de mutiler la réalité, notre analyse nous conduit à retenir trois grands groupes d'étudiants :

— Il y a tout d'abord les étudiants caractérisés par une probabilité *ex ante* de réussite élevée et qui affectent un temps en général élevé et parfois très élevé au travail universitaire, qui s'intéressent aux activités-investissement et considè-

10. J.J. Paul, « Comportement en cours d'études et emploi », *Revue consommation*, n° 1, 1984.

rent le loisir-détente principalement comme un moyen de reconstituer leurs forces de travail. Ces étudiants, que l'on pourrait qualifier de modèle, sont assez peu nombreux à l'université française, lui ayant souvent préféré les grandes écoles.

— À l'opposé nous trouvons l'étudiant ayant une faible probabilité *ex ante* de réussite. Consommateur de statut étudiant en attendant d'accéder, de plus en plus difficilement, au marché du travail, le problème de cet étudiant se situe plutôt dans la sélection ou l'orientation.

— Entre ces deux extrêmes, se situe l'étudiant moyen qui constitue aujourd'hui la grande majorité des étudiants des universités. Il affectera un temps au travail universitaire personnel assez modeste car il sait que la productivité de son temps n'est pas très élevée, temps d'autant plus modeste que l'offre d'éducation ne l'incite pas à plus. Il consacre par ailleurs un temps assez faible aux activités investissement ne mesurant pas toujours l'intérêt de telles activités ou ne sachant pas très bien les valoriser.

L'efficacité voudrait sans doute que l'on s'intéresse à ce dernier groupe, en l'amenant à augmenter le temps à affecter à ces deux types d'activités et à diminuer le temps de loisir-détente.

Partant de la rationalité de ces étudiants qui les pousse à ne pas affecter d'eux-mêmes beaucoup de temps au travail universitaire, il faut inventer des moyens pour les y inciter. Jouer sur les taux de réussite est sans doute difficile tant à court terme en raison des réactions des étudiants qu'à long terme à cause du risque de fuite des étudiants vers le marché du travail ou vers les filières plus faciles. Aussi est-il préférable de s'orienter vers une incitation quotidienne. La massification actuelle de l'université s'est traduite par un encadrement des étudiants qui n'a pas les moyens du suivi quotidien que devrait imposer le mode d'évaluation retenu. En permettant une offre de travail plus importante et mieux évaluée, mais qui devrait aussi éviter l'écueil de la secondarisation, un renforcement en personnels d'enseignement conduirait ces étudiants à affecter plus de temps au travail universitaire.

Si l'on veut par ailleurs que ces étudiants se tournent davantage vers les activités-investissement, il faut s'efforcer de rendre celles-ci plus rentables pour les étudiants, en les intégrant mieux au cursus universitaire. Dans les années passées, on a tenté de développer les activités socio-culturelles en milieu étudiant. Des résultats ont été acquis : cependant les responsables expriment souvent leurs difficultés en évoquant tour à tour le manque d'intérêt des étudiants, leur apathie, leur individualisme... N'est-ce pas confondre causes et conséquences ? Une des raisons du faible succès de telles activités vient de ce que l'on a développé ces activités en parallèle et sans liens avec les activités de formation. Les activités proposées sont en porte à faux : leur côté détente est trop faible pour attirer l'étudiant venu chercher un moment de détente et leur côté investissement, bien que souvent intrinsèquement existant, ne trouve pas assez de valorisation au sein

même de la formation universitaire. Leur intégration — et donc leur évaluation — dans le processus de formation leur donnerait une valeur qui conduirait les étudiants à leur affecter davantage de temps.

Or la justification pour que le système éducatif s'intéresse à ce type d'activités repose sur le constat que, si la formation donnée par le système éducatif traditionnel s'avère une condition nécessaire à la réussite professionnelle, elle n'est cependant pas une condition suffisante. Les économistes du marché du travail ont montré que la formation scolaire n'expliquait pas entièrement non seulement les différentiels constatés de rémunération, mais aussi d'emplois occupés et de profils de carrières : les aptitudes à communiquer, à commander, à travailler en équipe, mais aussi l'équilibre dans la vie personnelle et sociale s'avèrent autant de dimensions qui trouvent valorisation dans les carrières professionnelles¹¹. Or ces composantes sont largement présentés dans les activités-investissement. Une meilleure intégration de ces activités dans le système de formation, selon les modalités que nous avons esquissées, ne ferait certainement pas déroger ce dernier de sa finalité première qui est de former des individus pleinement efficaces dans la société.

11. Au point que la formation continue est souvent articulée autour de ces axes.