

Enquête sur les conditions de vie et d'études des étudiant·e·s de la HETSL

Rapport final de l'enquête menée auprès des étudiant·e·s de la
HETSL en 2023-2024



ÉQUIPE DE RECHERCHE :

Bélinea Bitz

collaboratrice scientifique HETSL

Marine Hascoët

chargée d'enseignement HEP
Lausanne

Morgane Kuehni

professeure HETSL

Alexandre Lambelet

professeur HETSL

WORKING PAPER DU LARESS N° 6

Publié par le Laboratoire de recherche santé-social (LaReSS) de la Haute école de travail social et de la santé Lausanne

RECHERCHE PRÉSENTÉE

Titre : Enquête sur les conditions de vie et d'études des étudiant·e·s de la HETSL

Responsables : Morgane Kuehni, Alexandre Lambelet

Équipe de recherche : Bélinda Bitz, Marine Hascoët

Durée : Août 2023 – Mai 2024

Financement : LaReSS

POUR CITER CE NUMERO (APA 7)

Bitz, B., Hascoët, M., Kuehni, M. & Lambelet, A. (2025). Enquête sur les conditions de vie et d'études des étudiant·e·s de la HETSL. Rapport final de l'enquête menée auprès des étudiant·e·s de la HETSL en 2023-2024. *Working Paper du LaReSS, 6*

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	5
1 Introduction.....	6
1.1 Contexte et objectifs	6
2 Méthode	9
2.1 Population et critères d'inclusion	9
2.2 Participation.....	9
2.3 Questionnaire.....	9
2.4 Préparation des données et analyses statistiques	9
3 Résultats	11
3.1 Description de notre échantillon.....	11
3.1.1 Âge des répondant·e·s	11
3.1.2 Filières	12
3.1.3 Genre des étudiant·e·s.....	12
3.1.4 Étudiant·e·s par volées	13
3.2 Rapport aux études	15
3.2.1 Choix de la formation.....	15
3.2.2 Compétences perçues comme nécessaires à la profession	17
3.2.3 Niveau d'exigence de la formation	19
3.2.4 Attentes vis-à-vis du contenu de la formation	21
3.2.5 Satisfaction vis-à-vis de la formation	23
3.2.6 Synthèse sur le rapport aux études.....	27
3.3 Participation aux cours en grand auditoire et en atelier	28
3.3.1 Participation aux cours en grand auditoire	28
3.3.2 Participation aux ateliers et cours en petits groupes	32
3.3.3 Synthèse sur la participation aux cours.....	34
3.4 Discrimination et arrêt de la formation	36
3.4.1 Discrimination et sentiment d'agression.....	36
3.4.2 Raisons perçues de la discrimination	37
3.4.3 Étudiant·e·s ayant envisagé d'arrêter leurs études	37
3.5 Conditions de vie et d'études	38
3.5.1 Budget-temps des étudiant·e·s.....	38
3.5.2 Temps de trajet pour venir en cours.....	39
3.5.3 Enfants.....	39
3.5.4 Équilibre dans la gestion des différentes activités	40

3.5.5	<i>Travail rémunéré à côté des études</i>	41
3.5.6	<i>Synthèse sur les conditions de vie et d'études</i>	44
3.6	Difficultés rencontrées, environnement et soutien dans le cadre de la formation	45
3.6.1	<i>Impacts sur les études</i>	46
3.6.2	<i>Recherche de soutien en cas de difficultés</i>	47
3.6.3	<i>Environnement de travail</i>	47
3.6.4	<i>Soutien dans les études</i>	48
3.6.5	<i>Valorisation des études</i>	49
3.6.6	<i>Ami-e-s et sentiment de solitude</i>	49
3.6.7	<i>Synthèse sur les difficultés, l'environnement et le soutien</i>	49
3.7	Questions relatives à la santé	50
3.7.1	<i>Bien-être général</i>	50
3.7.2	<i>État de santé général</i>	51
3.7.3	<i>Problèmes de santé chronique</i>	51
3.7.4	<i>Prise de médicaments</i>	54
3.7.5	<i>Synthèse sur le bien-être, la santé et le soutien de la HETSL</i>	54
3.8	Projections dans l'avenir	55
3.8.1	<i>Projets après le Bachelor</i>	55
3.8.2	<i>Critères de choix principaux pour le futur emploi</i>	56
3.8.3	<i>Projections dans une future carrière</i>	57
3.8.4	<i>Contexte écologique et technologique</i>	57
3.8.5	<i>Synthèse des projections dans l'avenir</i>	58
3.9	Commentaires libres à la fin du questionnaire	59
4	Discussion	60
4.1	Rapport aux études	60
4.2	Conditions de vie et d'étude	63
4.3	Questions relatives à la santé	65
4.4	Projections dans l'avenir	67
4.5	Limites de l'enquête	68
5	Conclusion	70
6	Références	72
7	Annexes	73

REMERCIEMENTS

Nous remercions l'école d'avoir rendu cette enquête possible.

L'équipe a bénéficié du soutien de différent·e·s enseignant·e·s de l'école, tant en ergothérapie qu'en travail social, ainsi que des collègues du Service des admissions et de gestion des études pour la passation du questionnaire. Nous les remercions vivement d'avoir permis aux étudiant·e·s de répondre à ce questionnaire durant les heures de cours quand cela était possible ; d'avoir présenté l'enquête à distance, quand le présentiel n'était pas possible ; de s'être assuré·e·s que l'ensemble des étudiant·e·s de la HETSL en Bachelor ergothérapie et Bachelor travail social reçoivent le questionnaire.

Enfin, nous remercions chaleureusement les 17 étudiant·e·s, dont Jonathan Rogato, Elise Bodace et Aïsha Outemzabet, qui ont participé à la rencontre organisée début mars 2024. Cette rencontre a permis de riches échanges sur certains résultats préalables de l'enquête quantitative et ont permis d'approfondir plusieurs pistes intéressantes sur les (dé)motivations des étudiant·e·s, en lien avec leurs conditions d'études et de vie.

1 INTRODUCTION

La Haute école de travail social et de la santé délivre deux Bachelors, l'un en Ergothérapie (domaine santé) et l'autre en Travail social. La formation en ergothérapie est donnée uniquement à temps plein (6 semestres), alors que celle en travail social peut être suivie selon 3 modalités : à temps plein (6 semestres), en emploi (8 semestres) ou à temps partiel (10 semestres).

1.1 Contexte et objectifs

Cette enquête a été réalisée dans le cadre d'un appel à projet du Laboratoire de recherche santé-social (LaReSS) de la HETSL. Au printemps 2023, le LaReSS a soumis un appel à projets très large à destination des enseignant·e·s. Morgane Kuehni et Alexandre Lambelet ont saisi cette occasion pour proposer un projet visant à mieux comprendre les conditions de vie des étudiant·e·s et le rapport qu'ils entretiennent à leurs études. Le souhait de réaliser une enquête sur les conditions d'études est principalement né du constat de l'absentéisme des étudiant·e·s dans les deux filières de formation ces dernières années.

Cet absentéisme a interpellé tant les enseignant·e·s, que certain·e·s étudiant·e·s, pesant sur le climat d'étude. L'absentéisme a été particulièrement remarqué lors de la semaine intermodules organisée en avril 2023 à l'attention des étudiant·e·s de première année de la filière travail social. Cette semaine organisée sur la thématique de « la nuit dans le travail social » a connu une fréquentation particulièrement faible (entre 5 et 30% des étudiant·e·s à qui cette semaine était destinée étaient présent·e·s), quand bien même le programme se voulait audacieux et original, tant par sa thématique que par ses modalités pédagogiques, avec l'invitation de différent·e·s conférencier·ère·s, des tables rondes rassemblant professionnel·le·s et publics, ou encore des « balades nocturnes ».

Plus largement, ces dernière années, certain·e·s enseignant·e·s ont eu le sentiment – ou le souci – de ne pas savoir ou de ne plus pouvoir rencontrer les intérêts et aspirations des étudiant·e·s, un doute sur le fait de « connaître » ou « comprendre » qui sont les étudiant·e·s et, plus généralement, leurs rapports aux études. L'appel à projets du LaReSS a donc été l'occasion de proposer une enquête pour donner la parole aux étudiant·e·s et tenter de mieux comprendre quelles sont leurs conditions de vie et d'études, quelles sont leurs attentes, ce qui les motive ou les dé motive à venir en cours.

Telle que proposée, l'enquête visait un double objectif : recueillir des informations auprès des personnes concernées pour éviter de plaquer des idées préconçues sur les comportements des étudiant·e·s d'une part, et mettre en lumière d'éventuelles incompréhensions entre le corps enseignant et le corps étudiant d'autre part.

La formulation de la requête, dans le cadre de l'appel à projet, était la suivante :

« Tant du côté des enseignant·e·s que des étudiant·e·s, l'absentéisme qui s'est développé parmi les étudiant·e·s ces dernières années, et en particulier cette année 2022-2023, interroge. Conséquence du COVID et d'un rapport aux études distendu ? Fragilisation de la santé des étudiant·e·s ? Perte de foi en l'avenir (due à la pandémie, à l'Europe en guerre, au réchauffement climatique ou à la mise au jour des salaires indignes dans le travail social) ? Enseignements inadaptés à ce nouveau public ? Nouveau PEC (pour le travail social) favorisant trop les travaux de groupe et ne rendant pas la présence au cours nécessaire à la réussite des études ? Centralité des études moindre pour cette génération d'étudiant·e·s que pour les générations précédentes ? Des infrastructures impropres aux études ? Une vie étudiante sur le site trop pauvre ? Des cours trop difficiles ou au contraire trop faciles ? Une inadéquation de l'offre avec ce qui est attendu des étudiant·e·s aujourd'hui ? Ou, pour reprendre le triptyque de Rolland Viau (1994), est-ce lié à la perception qu'ils ont de la valeur qu'ils accordent à l'activité d'apprentissage, la perception qu'ils ont de leur compétence à l'accomplir, ou est-ce lié à leur perception de leur contrôlabilité, c'est-à-dire du degré de contrôle qu'ils ont sur leur processus d'apprentissage et sur les résultats de celui-ci ?

Une enquête sur les étudiant·e·s de notre école serait bienvenue afin de comprendre qui ils sont, le sens de leurs études dans leur parcours de vie, aussi en lien avec leur projection sur leur avenir. Cette enquête devrait articuler des questions de santé (combien ont des problèmes de santé), de situation économique, de situation de vie (logement, situations de proches aidants, distance à parcourir depuis le domicile, etc.), de regard sur le monde, sur la place que leur formation occupe dans leur vie, sur leur rapport au travail en général, sur la manière dont les étudiant·e·s se perçoivent 2, 5 ou 10 ans plus tard, mais aussi sur l'organisation de leur scolarité, sur l'école comme lieu d'apprentissage, sur l'école comme lieu de vie (avec une interrogation sur les relations qu'ils y nouent, tant entre elles et eux qu'avec les enseignant·e·s), sur leur rapport au savoir (aussi avec l'émergence des IA), sur les modalités pédagogiques et d'évaluation, et sur la difficulté ou non de ces études. Plus largement, sur ce qui leur donne plaisir, ce qui les motive à venir en cours. Et ce qui les démotive. »

Tel que proposé, le projet comprenait un questionnaire destiné à l'ensemble des étudiant·e·s, complété par une rencontre réunissant les étudiant·e·s intéressé·e·s à discuter des résultats préliminaires et dégager certaines pistes de réflexion. Le projet a été financé et il a débuté en août 2023.

Bélinea Bitz, collaboratrice scientifique, a été engagée pour la réalisation de l'enquête et l'analyse des résultats, de même que Marine Hascoët, chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique Vaud (HEP), qui bénéficie d'une solide expertise dans les méthodes quantitatives et dans la conduite d'enquêtes auprès de populations étudiantes.

Les responsables du projet ont mobilisé différent·e·s collègues pour réfléchir à l'élaboration du questionnaire. En particulier ont été sollicité·e·s : les organisateur·ices de la semaine intermodules en Travail Social (TS), une vice-doyenne cursus (TS), une co-responsable du PortFolio (TS), une enseignante travaillant sur l'école inclusive (TS), une vice-doyenne de la filière ergothérapie membre par ailleurs du GT inclusion de la HETSL, une collègue spécialiste

de la santé au travail (ergo), deux autres collègues intéressé-e-s, et deux adjoint-e-s scientifiques pour leur expertise en enquête quantitative.

Ce projet a toujours été pensé comme une (première) étape d'une réflexion sur les conditions d'étude au sein de l'école. En effet, l'équipe projet souhaiterait non seulement reconduire cette enquête au sein de la HETSL (idéalement tous les deux ans), mais aussi l'élargir à d'autres hautes écoles spécialisées. Les résultats de l'enquête apportent par ailleurs matière à réflexion sur différents aspects qui mériteraient d'être travaillés par d'autres recherches et/ou sous d'autres formes.

Notons également que des renoncements ont dû être faits par rapport à l'intention initiale : d'une part, les données socio-démographiques ou sur les trajectoires des parcours des étudiant-e-s collectées ont été réduites *a minima*. Cela constitue un réel manque dans la version présente en termes de compréhension et d'interprétation des résultats. Par ailleurs, les questions sur la santé ont également été réduites, car la temporalité de l'enquête ne permettait pas de soumettre le projet à la Commission d'éthique compétente. La reproduction de l'enquête, si elle peut se faire chaque deux ans, comme souhaité par les responsables du projet, devrait permettre de compléter le questionnaire.

Rencontre avec les étudiant-e-s volontaires

Le questionnaire a été suivi d'une rencontre de deux heures, organisée le 4 mars 2024 avec 17 étudiant-e-s, afin de discuter de quelques résultats *a priori* contre-intuitifs et pour lesquels les auteur-e-s de l'enquête souhaitaient avoir un retour des étudiant-e-s. Le groupe était constitué de 16 étudiant-e-s en travail social et 1 étudiant-e en ergothérapie. Les discussions au sein de ce groupe ont permis d'approfondir les thèmes identifiés dans le questionnaire, enrichissant ainsi les informations obtenues.

2 MÉTHODE

2.1 Population et critères d'inclusion

Le cadre de ce sondage est constitué de l'ensemble des étudiant·e·s immatriculé·e·s en bachelor à la HETSL au semestre d'automne 2023-2024. Tou·te·s les étudiant·e·s, quelle que soit leur filière (travail social ou ergothérapie), leur modalité de formation en travail social (*plein temps* [PT], *temps partiel* [TP] ou *en emploi* [EE]) ou leur année de début de formation (2019, 2020, 2021, 2022, 2023) ont été invité·e·s à répondre au questionnaire.

2.2 Participation

Le questionnaire a été administré en ligne, *via* la plateforme Lime Survey HETSL, entre le 30 novembre 2023 et le 22 janvier 2024. La prise de contact avec les étudiant·e·s et la présentation du questionnaire s'est faite durant un cours en présentiel, ou, pour les étudiant·e·s en formation pratique, par courriel. L'anonymat des participant·e·s a été assuré et préservé, et leur accord pour l'utilisation de leurs réponses leur a été demandé.

2.3 Questionnaire

La méthodologie de la présente étude repose sur la conception d'un questionnaire, élaboré en étroite collaboration avec les enseignant·e·s de la HETSL, en prenant en compte leurs questionnements, inquiétudes et remarques spécifiques. De plus, l'élaboration du questionnaire a repris un certain nombre d'items des enquêtes de l'OFS sur les conditions de vie et la santé des étudiant·e·s des Hautes Écoles Suisses (OFS, 2009 ; OFS, 2017 ; OFS, 2018 ; OFS 2021), afin de permettre une comparaison de certains résultats.

La version finale du questionnaire comprend 40 questions, réparties dans cinq parties distinctes, s'intéressant à divers aspects de la vie des étudiant·e·s : le rapport aux études, les conditions de vie et d'études, le bien-être et la santé, les projections dans l'avenir, et une partie socio-démographique. Le questionnaire a fait l'objet d'un pré-test auprès des enseignant·e·s avant d'être rendu accessible aux étudiant·e·s.

2.4 Préparation des données et analyses statistiques

Des analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel Jamovi (version 2.4.12). Des analyses descriptives ont d'abord été conduites sur les variables qualitatives, puis sur les variables quantitatives des différentes questions (moyennes et écarts-types des scores).

Des analyses inférentielles ont été effectuées, en utilisant les méthodes suivantes : test du khi-carré, corrélations, et analyses de variance (ANOVA). Différents groupes ont été comparés, notamment en fonction de la filière, du genre et de la modalité de formation en travail social (*plein temps* [PT], *temps partiel* [TP] et *en emploi* [EE]).

Les résultats détaillés de l'étude sont présentés dans le chapitre suivant.

3 RÉSULTATS

3.1 Description de notre échantillon

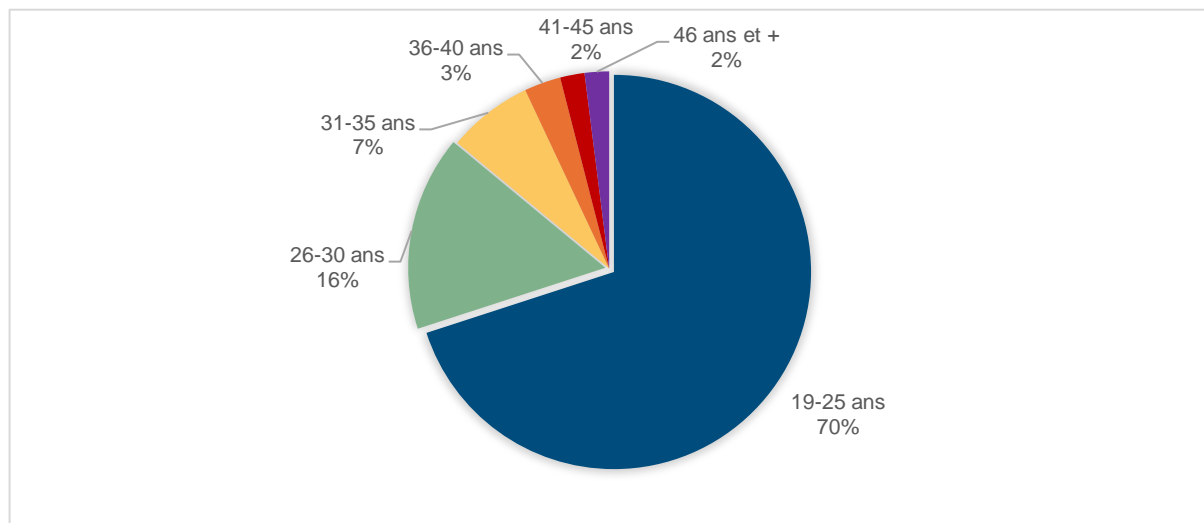
L'échantillon de notre étude est composé de 542 participant·e·s, tous et toutes étudiant·e·s immatriculé·e·s à la HETSL, toutes années et filières confondues.

514 étudiant·e·s ont répondu au questionnaire dans son intégralité, c'est-à-dire qu'ils en ont complété au moins une partie et ont atteint la dernière page.

En octobre 2023, selon les statistiques internes de la HETSL, les étudiant·e·s étaient au nombre de 930, dont 698 inscrit·e·s dans la filière travail social, et 232 dans la filière ergothérapie.

Le taux de réponse au questionnaire est de 58%.

3.1.1 Âge des répondant·e·s



Graphique 1 : Âge des répondant·e·s

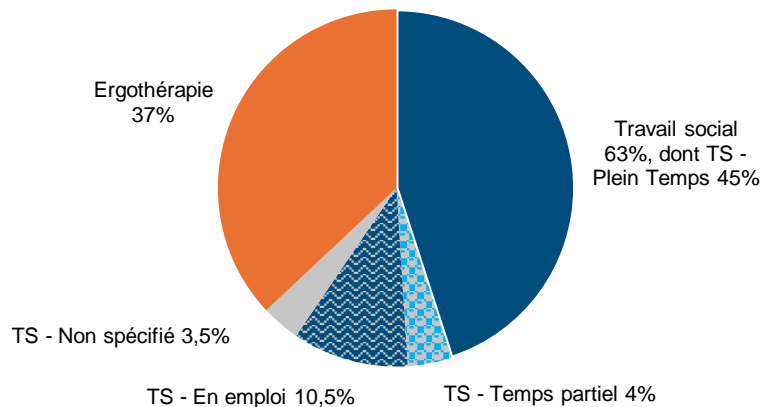
Parmi les répondant·e·s, 361 étudiant·e·s se situent dans la tranche d'âge des 19 à 25 ans, 80 dans celle des 26 à 30 ans, 35 dans celle des 31 à 35 ans, 14 dans celle des 36 à 40 ans, 9 dans celle des 41 à 45 ans, et 10 ont plus de 46 ans (5 non-réponse à cette question). Nous avons regroupé les individus de plus de 30 ans dans nos analyses afin de pallier les minces effectifs dans les catégories plus âgées.

Notons également que la comparaison des groupes a révélé que les étudiant·e·s en ergothérapie sont tendanciellement plus jeunes que les étudiant·e·s en TS ($\chi^2_{(5)} = 18,8$; $p <$

0,05¹). En effet, 82% des étudiant·e·s en ergothérapie ont entre 19 et 25 ans, alors qu'ils ne sont que 64% dans cette catégorie d'âge pour les étudiant·e·s en travail social.

Cela peut s'expliquer par le fait qu'il existe les modalités à temps partiel ou en emploi pour la filière travail social. La possibilité de reprendre des études en ergothérapie après un premier métier ou de premières études est donc moindre.

3.1.2 Filières



Graphique 2 : Proportions des étudiant·e·s par filière

Parmi les répondant·e·s ayant renseigné leur filière, 188 sont en ergothérapie et 326 en travail social. Concernant les modalités en travail social (TS), 232 étudiant·e·s sont à *plein temps* (PT), 21 à *temps partiel* (TP) et 54 *en emploi* (EE).

Nous avons effectué un test de Fisher (Howell *et al.*, 2009) pour vérifier que la proportion des modalités en travail social de notre échantillon, soit les *plein temps*, *temps partiel* et *en emploi*, sont bien représentatifs de notre population. Le test est non significatif ($p > 0,05$) ce qui indique que notre échantillon est bien représentatif de la population de l'école.

Un autre test de Fisher indique cependant qu'il existe une sur-représentativité de la filière ergothérapie ($p < 0,01$) dans notre échantillon par rapport à la population étudiante générale. Les étudiant·e·s en ergothérapie constituent 25% de la population estudiantine de l'école, contre 37% dans notre échantillon.

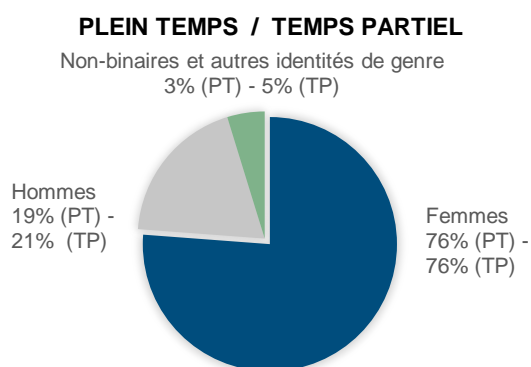
3.1.3 Genre des étudiant·e·s

Parmi les répondant·e·s, nous comptons 391 femmes (78%), 98 hommes (20%), ainsi que 10 personnes non-binaires ou avec une autre identité de genre (2%). Par filière et dans notre échantillon, il y a 13% d'hommes en ergothérapie et 27% en travail social.

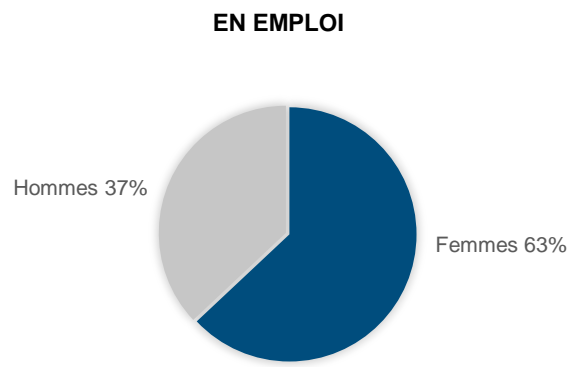
¹ Une p-valeur de 0,05 signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lorsque l'on émet l'hypothèse qu'il y a un lien entre l'appartenance à la filière (TS/ergo) et l'âge. Le test est significatif si la p-valeur $< 0,05$.

La distribution des genres n'est pas significativement différente dans les deux filières ergothérapie et travail social ($\chi^2_{(4)} = 9,40, ns.$). Nous avons également effectué un test de Fisher pour vérifier que la proportion d'hommes et de femmes dans notre échantillon est représentative de celle de la population de l'école. Le résultat indique que notre échantillon est représentatif de la population de l'école ($p = ns.$).

On notera qu'en travail social, il y a une plus grande proportion d'hommes dans la modalité *en emploi* (EE) que dans les deux autres modalités de formation.



Graphique 3 : Genre pour les PT et TP

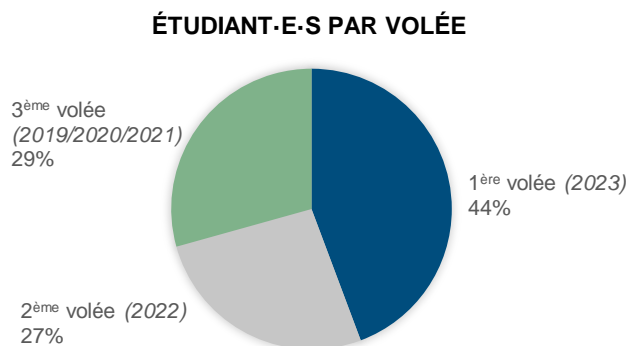


Graphique 4 : Genre pour les EE

3.1.4 Étudiant·e·s par volées

Notre échantillon comporte également plusieurs volées d'étudiant·e·s. La durée du cursus des étudiant·e·s en ergothérapie et en travail social à *plein temps* (PT) est généralement de trois ans. Les étudiant·e·s en travail social à *temps partiel* (TP) et *en emploi* (EE) se voient offrir la possibilité de faire leurs études sur 10 et 8 semestres respectivement.

Nous les avons regroupés en trois groupes : les étudiant·e·s de la « 1^{ère} volée », qui ont commencé leurs études en 2023, celles et ceux de la « 2^{ème} volée », qui ont commencé en 2022, et celles et ceux de la « 3^{ème} volée », qui ont commencé en 2019, 2020 ou 2021.²



Graphique 5 : Proportions d'étudiant·e·s par volée.

² Notons que cela ne nous permet pas d'estimer s'il y a des redoublant·e·s parmi les volées. Le prochain questionnaire veillera à pouvoir faire la distinction entre les années de formation de manière plus claire.

Point d'attention n° 1

Le questionnaire ayant été diffusé et rempli entre les mois de novembre 2023 et janvier 2024, cela signifie – et il convient de garder cela en tête au moment de lire les résultats – que les étudiant·e·s dit·e·s de 1^{ère} volée ont connu 3 mois de formation – soit un peu moins d'un semestre – et n'ont ni encore expérimenté les examens de fin de premier semestre ni reçu d'évaluations sommatives. Les étudiant·e·s de 2^{ème} volée sont, pour les TS, au milieu de leur première formation pratique (FP1). Iels ont connu l'entier de la première année, découvrent « l'alternance intégrative », mais n'ont ni encore connu les modules métiers ni les modules optionnels ou de recherche (MAP et TB) ; cependant, iels expérimentent la pratique, sont confronté·e·s pour la première fois à la demande d'articuler ce qu'iels ont vu en cours avec leurs expériences sur le terrain, dans leur posture de futur·e·s professionnel·le·s. Celles et ceux dit·e·s de 3^{ème} volée ont terminé les modules métiers (orientations AS, ES et ASC) et terminent le module d'approfondissement choisi, ainsi que leur TB³.

En ergothérapie, les étudiant·e·s de la 1^{ère} volée ont connu 4 mois de formation après une année propédeutique commune à l'ensemble des formations HES dans le domaine de la santé – soit un peu moins d'un semestre – et n'ont ni encore expérimenté les examens de fin de premier semestre ni reçu d'évaluations sommatives. Iels ont eu 5 jours d'immersion dans le milieu pratique. Les étudiant·e·s de 2^{ème} volée ont connu l'entier de la première année, ont suivi un certain nombre de modules d'intervention mais n'ont pas encore eu de formation pratique de longue durée ; les étudiant·e·s de 3^{ème} volée ont eu deux périodes de formation pratique de 9 et 10 semaines. Iels ont eu la plupart des modules d'intervention et ont pu participer à des modules à options. Iels s'apprêtent à partir pour leur dernière période de formation pratique.

³ Pour une présentation du Plan d'étude cadre du Bachelor en travail social à la HETSL, voir : <https://www.hetsl.ch/bachelor-en-travail-social/programme-de-formation/>

Point d'attention n° 2

Dans la présentation des résultats, et ceux-ci distinguant les variations entre les volées d'étudiant·e·s, le risque est grand, face aux tableaux, de les lire « comme si » les différences de résultats ou d'appréciations, entre la 1^{ère} et la 3^{ème} volée, étaient le résultat de l'avancée dans la formation, des années passées au sein de la HETSL ou encore des caractéristiques thématiques ou pédagogiques des modules suivis au moment de la passation de l'enquête.

Cette lecture est possible et potentiellement juste. Cependant, les différences de résultats ou d'appréciation peuvent être également le produit de cohortes d'étudiant·e·s différentes, par exemple avec des socialisations ou dispositions scolaires dissemblables, qui ont vécu les années COVID à d'autres moments de leur cursus, ou tout autre facteur générationnel pouvant différencier ces cohortes indépendamment de leur position dans le cursus de la HETSL.

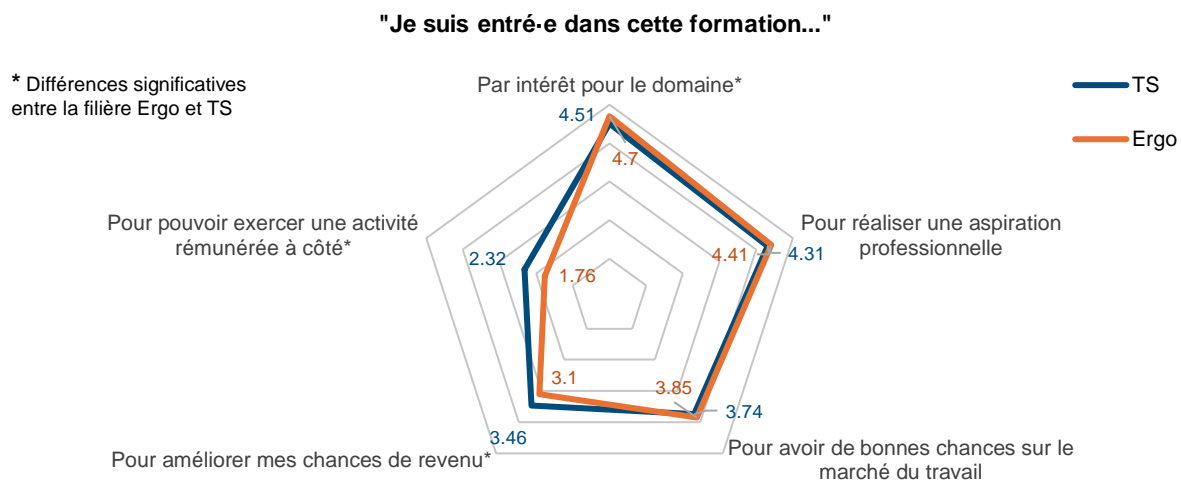
Les deux hypothèses restent ouvertes. Seule la reproduction de l'enquête pourrait permettre de valider l'une ou l'autre hypothèse.

3.2 Rapport aux études

Dans cette section du questionnaire, les étudiant·e·s ont été interrogé·e·s sur leur rapport aux études, comprenant leurs motivations, leur satisfaction et leur implication dans leur formation.

3.2.1 Choix de la formation

Nous avons demandé aux étudiant·e·s pour quelles raisons iels ont choisi leur formation en leur proposant 5 items selon une échelle allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » (voir graphique 6). Un score de 1 indique qu'iels ne sont pas du tout d'accord, un score de 5 qu'iels sont tout à fait d'accord avec les différentes propositions. Les scores moyens sont reportés en annexes (Tableau 3), et représentés ci-dessous dans le graphique 6.

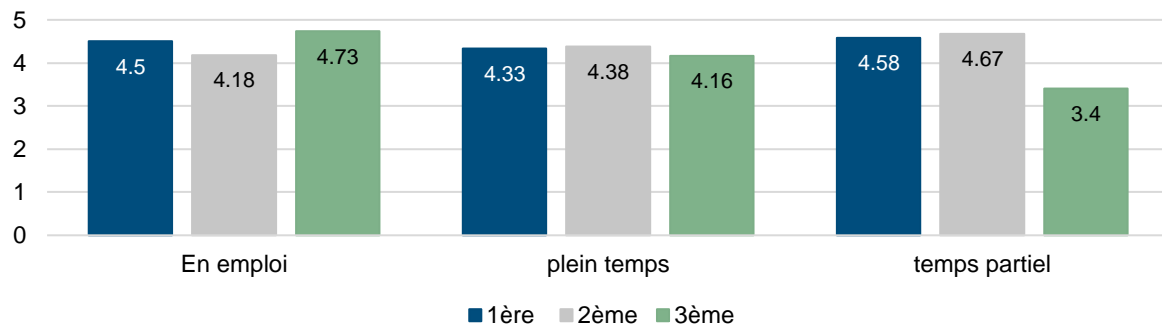


Graphique 6 : Comparaisons des raisons d'entrer en formation en ergothérapie et en travail social.

Les items « intérêt », « aspiration » et « marché du travail » sont ceux ayant obtenu les scores les plus élevés. Le fait de pouvoir exercer une activité rémunérée en parallèle est à l'inverse très peu évalué comme facteur de motivation par les étudiant·e·s.

Pour chaque item de cette question, nous avons comparé les scores selon les filières, les modalités de formation (PT, TP et EE), ainsi que les volées de formation. Les différences entre les filières sont significatives pour les items « intérêt » (score plus haut pour les ergothérapeutes), « activité rémunérée » et « chances de revenu » (scores plus élevés pour les TS). Nous relèverons les différences significatives expliquant au moins 2% de la variance⁴.

Aspiration professionnelle



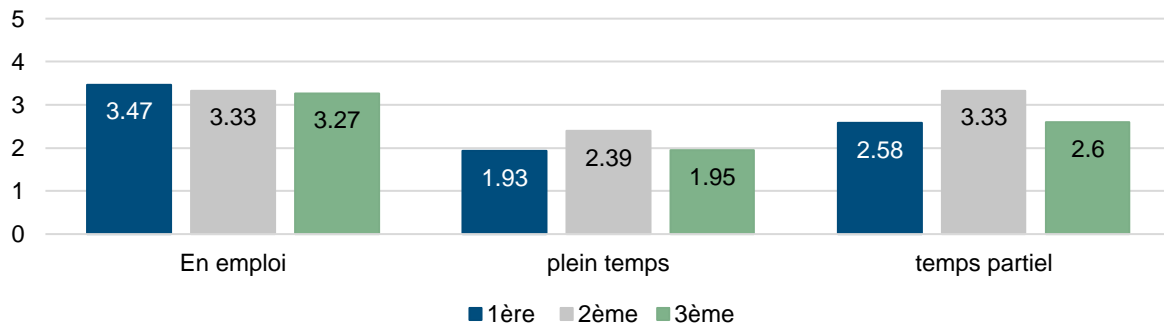
Graphique 7 : Effet de la modalité de formation en TS et de la volée sur l'item « aspiration professionnelle »

Il y a une interaction significative entre la volée et la modalité de formation en TS ($F(4,287) = 2,45$, $p < 0.05$) pour l'item « aspiration professionnelle ». Il est intéressant de noter que les étudiant·e·s de la 3^{ème} volée à *temps partiel* y apportent moins d'importance. Cela n'explique cependant que 3,3% de la variance.

⁴ Le pourcentage de variance expliquée représente la proportion de la variation des scores expliquée par les facteurs pris en compte. Ici, par exemple, seule 3,3% de la variation des scores pour « aspiration professionnelle » sont expliqués par la volée et la modalité de formation : 96,7% de la variation de ces scores reste inexpliquée.

Activité rémunérée en parallèle

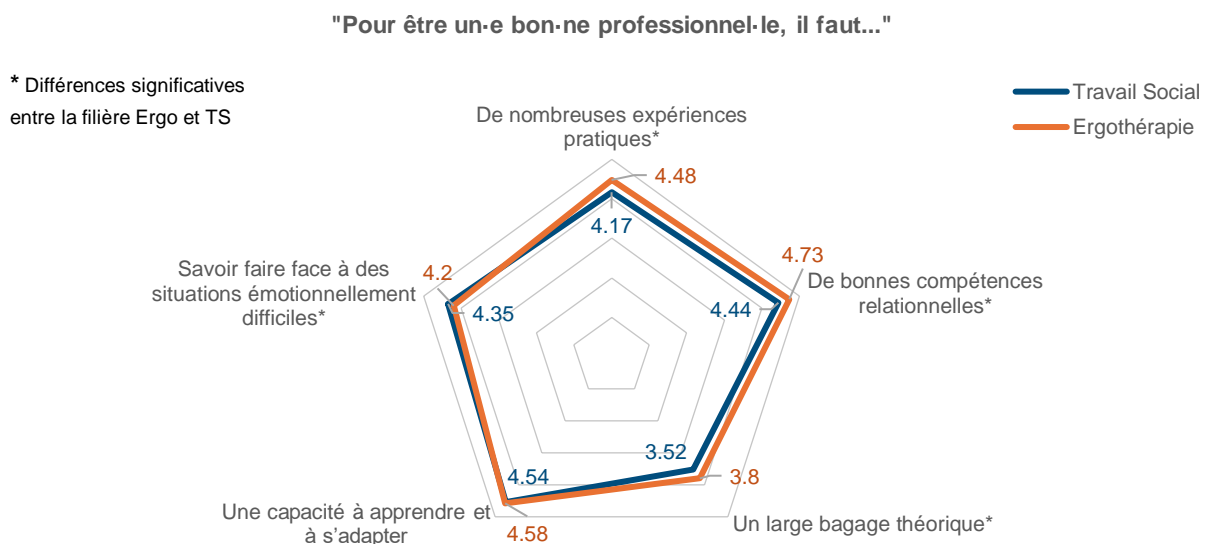
En cohérence avec la réalité de la formation, la modalité de formation en travail social influence le degré d'accord avec cet item (voir graphique 8). Les étudiant·e·s en travail social à *temps partiel* et *en emploi* y accordent plus d'importance ($F(2,268) = 20,48, p < 0.001.$). Cela explique 13% de la variance.



Graphique 8 : Effet de la modalité de formation et de la volée sur l'item « activité rémunérée en parallèle »

3.2.2 Compétences perçues comme nécessaires à la profession

Nous avons demandé aux étudiants d'évaluer ce qu'il faut, à leurs yeux, pour être un·e bon·ne professionnel·le en leur proposant 5 items selon une échelle allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », les scores variant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Les résultats sont présentés en annexes (Tableau 4), et représentés dans le graphique 9.



Graphique 9 : Comparaison des compétences pour être un·e bon·ne professionnel·le en TS et ergo.

Les étudiant·e·s sont globalement d'accord avec les différentes propositions. Les différences significatives entre les filières sont les suivantes : les étudiant·e·s en travail social sont plus en

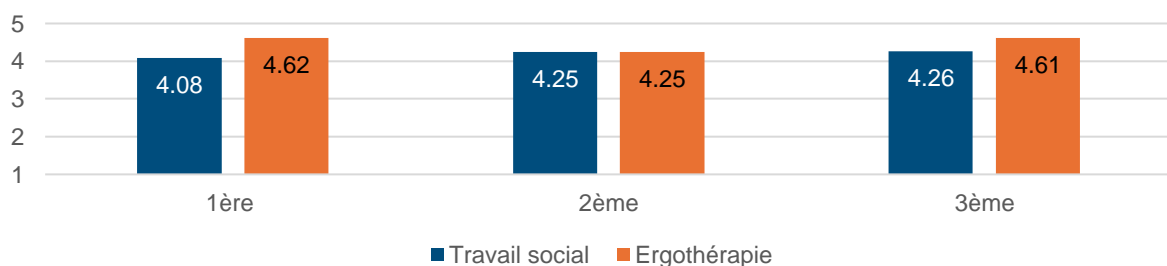
accord avec le fait de savoir faire face à des situations émotionnellement difficiles que les étudiant-e-s en ergothérapie. Pour les étudiant-e-s en ergothérapie, ce sont les nombreuses expériences pratiques, les bonnes compétences relationnelles, ainsi qu'un large bagage théorique qui rencontrent le plus souvent leur approbation.

Parmi les 5 compétences et savoirs proposés, on voit que le bagage théorique a le plus faible taux d'accord de toutes les propositions d'éléments dits nécessaires à l'exercice de la profession. Alors que l'on pourrait penser que c'est ce qui devrait apparaître comme spécifique à des formations HES par rapport à des formations ES ou CFC, cela ne semble pas être vécu comme tel par la majorité des étudiant-e-s qui se projettent dans l'avenir professionnel.

Nous avons également testé l'effet de l'année de formation et des modalités de formation en travail social sur les 5 items. Nous ne relevons ici que les différences significatives :

De nombreuses expériences pratiques

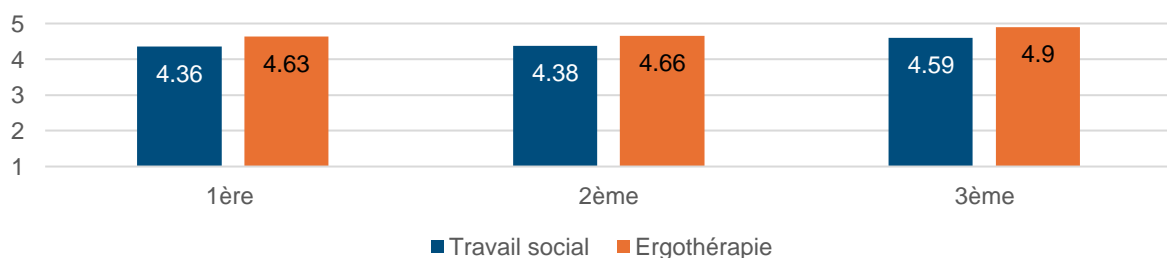
La différence entre les filières est significative ($F(1,475) = 14,88, p < 0,05, \eta^2 = 0,030$) en faveur des ergothérapeutes. Il y a un effet d'interaction entre la filière et la volée : les différences observées (importance plus grande pour l'ergothérapie) ne sont visibles qu'en 1^{ère} et en 3^{ème} année ($F(2,475) = 5,02, p < 0,05, \eta^2 = 0,020$).



Graphique 10 : Comparaison entre filières et années de formation pour l'item « expériences pratiques »

De bonnes compétences relationnelles

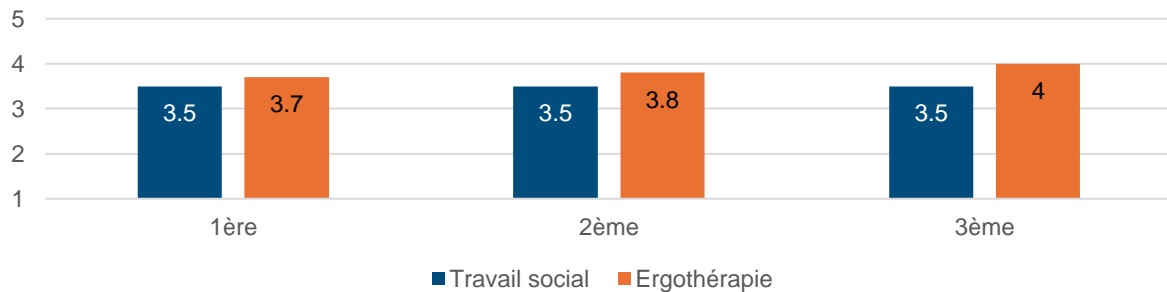
Les étudiant-e-s en ergothérapie sont davantage d'accord avec cette affirmation ($F(1, 475) = 27,62, p < 0,05, \eta^2 = 0,053$) que celles et ceux en travail social. L'appartenance à la filière explique 5% de la variance. Par ailleurs, pour les deux filières, les étudiant-e-s en fin de cursus ont un score plus élevé sur cet item également ($F(2, 475) = 7,96, p < 0,05, \eta^2 = 0,031$). La volée explique 3% de la variance.



Graphique 11 : Comparaison entre filières et volées de formation pour « compétences relationnelles »

Un large bagage théorique

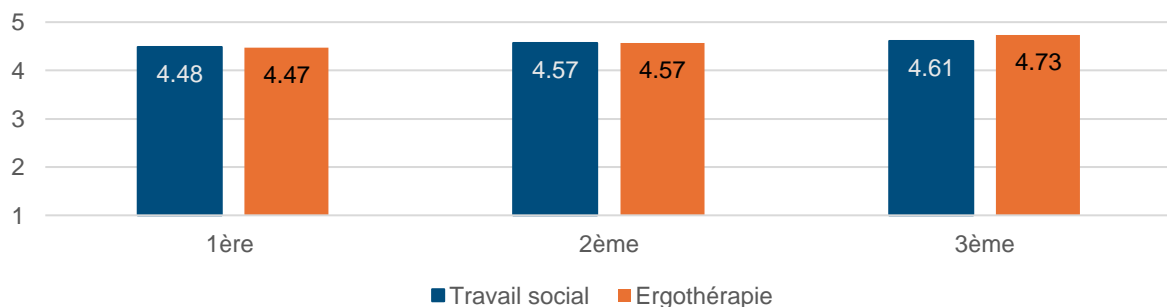
Le score est plus élevé pour les étudiant·e·s en ergothérapie ($F(1, 475) = 13,385, p < 0,05, \eta^2 = 0,027$). La filière explique 2,7% de la variance. Toutes les volées d'étudiant·e·s en travail social accordent le même degré d'accord à cet item, alors que pour les étudiant·e·s en ergothérapie de la 3^{ème} volée, ce degré est supérieur à celui des 1^{ère} et 2^{ème} volées.



Graphique 12 : Comparaison entre filières et volées de formation pour « un large bagage théorique »

Une capacité à apprendre et à s'adapter

Le score est plus élevé pour la 3^{ème} volée que pour la 1^{ère} volée ($F(2, 474) = 4,94, p < 0,05, \eta^2 = 0,020$). Cela explique 2% de la variance.

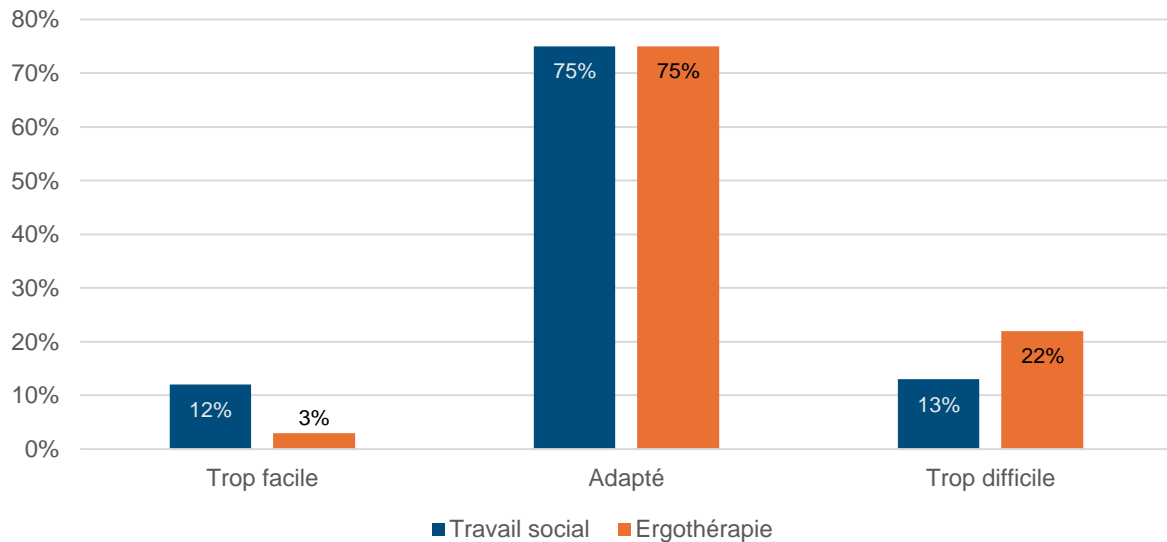


Graphique 13 : Comparaison entre filières et volées de formation pour « capacité à apprendre et à s'adapter »

Les étudiant·e·s ont eu l'occasion de rajouter en commentaires d'autres compétences perçues comme nécessaires à devenir un·e bon·ne professionnel·le. Apparaissent ainsi : avoir une capacité à se situer et à se remettre en question (6 occurrences), une bonne connaissance de soi (2), reconnaître ses limites (1), savoir mobiliser la théorie sur le terrain (3), aimer le métier (2), avoir de la motivation (3), avoir une posture professionnelle (2), ou encore savoir séparer la vie professionnelle de la vie personnelle (2).

3.2.3 Niveau d'exigence de la formation

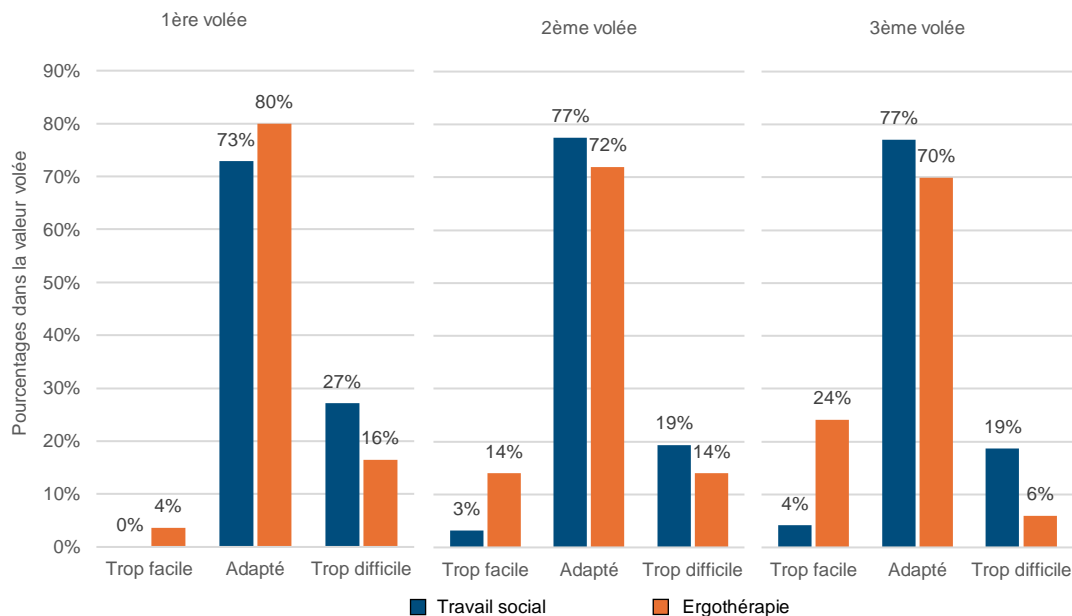
Nous avons demandé aux étudiant·e·s d'estimer le niveau de difficulté de la formation à la HETSL. Pour rappel, il est important de noter que, pour les étudiant·e·s de 1^{ère} volée, le questionnaire a été proposé avant la première session d'examens.



Graphique 14 : Évaluation par les étudiant·e·s du niveau d'exigence de la formation par filière.

En termes de niveau d'exigence de la formation, trois quarts des étudiant·e·s, au moment de la passation du questionnaire, estiment ce niveau adapté. En TS, les proportions d'étudiant·e·s trouvant la formation trop difficile ou trop facile sont équivalentes, alors qu'en ergothérapie, les étudiant·e·s sont significativement plus nombreux à trouver ce niveau d'exigence trop difficile ($\chi^2(2) = 14,1, p < 0,05$). Cet effet n'est pas dû à l'âge ($\chi^2(4) = 6,36, ns.$).

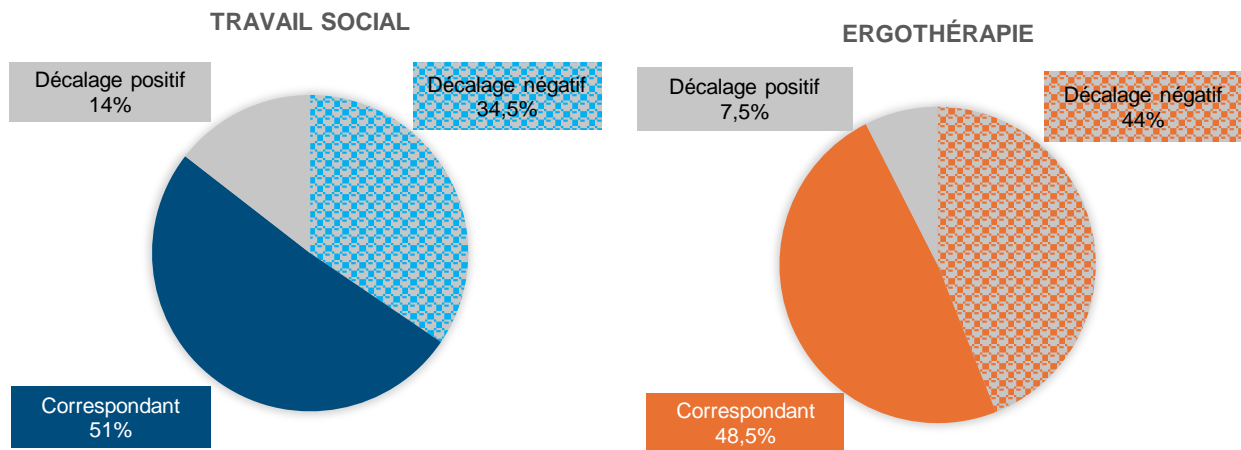
n revanche, les étudiant·e·s de la 3^{ème} volée sont plus nombreux·ses à trouver le niveau trop facile et moins nombreux·ses à le trouver difficile que les deux autres volées ($\chi^2(2) = 12,2, p < 0,05$), surtout en travail social. Les différences entre modalités (TP, PT, EE) en TS sont non significatives ($\chi^2(4) = 7,43, ns.$).



Graphique 15 : Évaluation par les étudiant·e·s du niveau d'exigence de la formation par filière et par volée.

3.2.4 Attentes vis-à-vis du contenu de la formation

Nous avons demandé aux étudiant·e·s d'évaluer le contenu de la formation selon trois propositions : correspondant, en décalage positif, ou en décalage négatif avec leurs attentes avant d'entrer en formation.

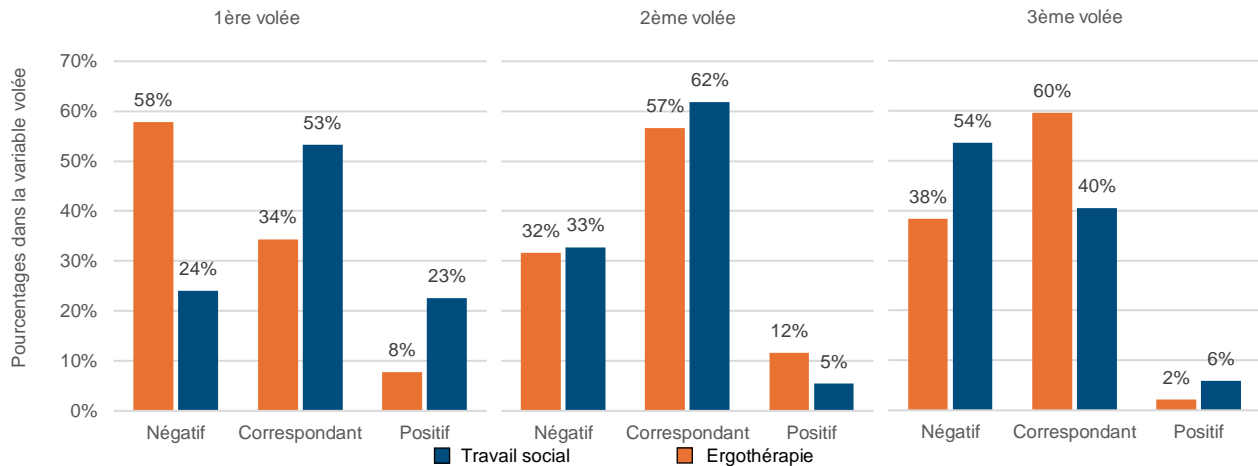


Graphique 16 : Évaluation du contenu de la formation vis-à-vis des attentes avant la formation

On peut tout d'abord observer que presque la moitié des étudiant·e·s en ergothérapie et plus d'un tiers en travail social pensent que la formation est en décalage négatif avec leurs attentes précédant celle-ci.

Nous avons tenté de comprendre pourquoi les étudiant·e·s trouvent la formation en décalage négatif, en investiguant différentes variables qui nous semblaient pertinentes. Les étudiant·e·s qui vivent un décalage négatif sont plus nombreux·ses à trouver le niveau d'exigence de la formation trop facile ou trop difficile ($\chi^2(4) = 43,8, p < 0,001$) ; iels sont également moins satisfait·e·s du contenu de la formation ($\chi^2(8) = 28,1, p < 0,001$). Ces étudiant·e·s sont également moins satisfait·e·s des compétences pédagogiques des enseignant·e·s ($\chi^2(8) = 57,7, p < 0,001$) et de l'ambiance de respect au sein de l'établissement ($\chi^2(8) = 24,5, p < 0,05$). Les étudiant·e·s en décalage négatif sont également plus nombreux·ses à avoir envisagé l'arrêt de leur formation ($\chi^2(2) = 36,2, p < 0,001$).

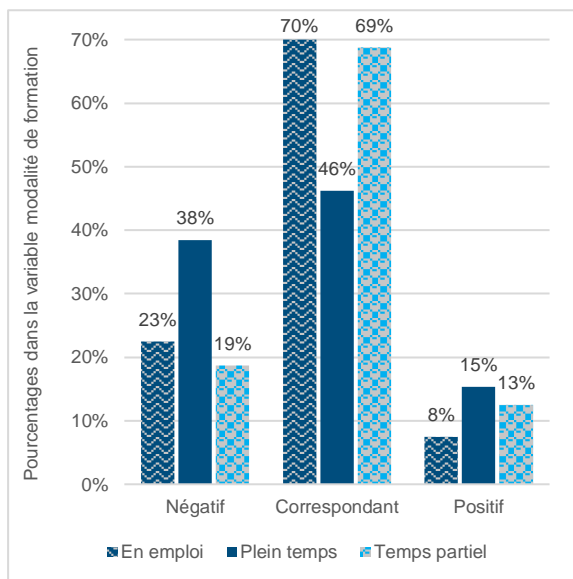
La différence entre les filières est significative pour la 1^{ère} volée ($\chi^2(2) = 6,89, p < 0,05$), indiquant que les étudiant·e·s de 1^{ère} en ergothérapie sont proportionnellement plus nombreux·ses à trouver la formation en décalage négatif avec leurs attentes par rapport aux étudiant·e·s de 1^{ère} en travail social.



Graphique 17 : Évaluation du contenu de la formation vis-à-vis des attentes avant la formation par filières et par volées.

Les différences entre les volées sont également significatives pour le travail social ($\chi^2(4) = 30,2, p < 0,05$), et pour l'ergothérapie ($\chi^2(4) = 13, p < 0,05$). En travail social, les étudiant-e-s de 1^{ère} volée sont moins nombreux-ses à vivre un décalage négatif avec leurs attentes avant d'entrer en formation que celles et ceux de 2^{ème} volée ; la 3^{ème} volée vit le décalage négatif le plus important. C'est le cas inverse pour celles et ceux en ergothérapie : le sentiment de décalage négatif est particulièrement présent chez les étudiant-e-s de 1^{ère} volée, et moins présent chez celles et ceux de la 2^{ème} et 3^{ème} volées.

Rappelons que les différences entre les volées peuvent provenir du fait que ce sont des cohortes différentes, avec des spécificités propres, ou que cela peut provenir de l'avancement de la formation et de l'accumulation des connaissances. Seule une réitération ultérieure du questionnaire permettrait de valider ou d'infirmer l'une ou l'autre hypothèse.

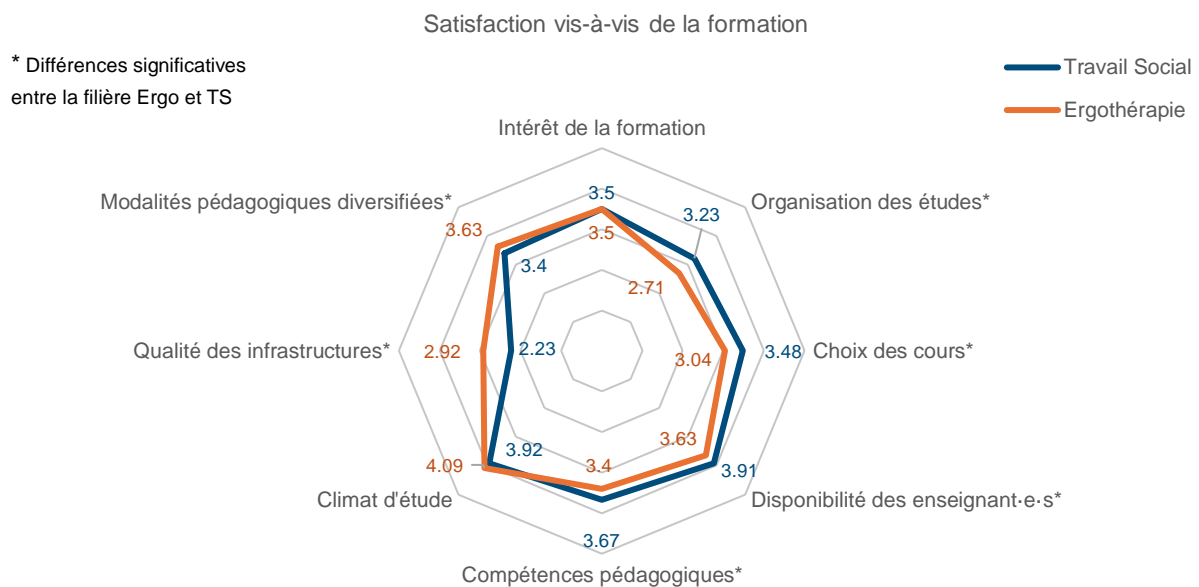


Graphique 18 : Évaluation du contenu de la formation vis-à-vis des attentes avant la formation, par modalités de formation en travail social.

Enfin, nous avons pu observer, en comparant les modalités de formation en travail social, que les avis sont davantage partagés chez les étudiant·e·s à *plein temps* ($\chi^2(4) = 10, p < 0,05$) : iels sont proportionnellement plus nombreux·ses à trouver le contenu de la formation en décalage négatif et moins à le trouver correspondant.

Ce résultat est partiellement contre-intuitif par rapport à un discours généralement admis au sein de la filière travail social qui soutient que le programme serait avant tout adapté aux étudiant·e·s à *temps plein* (parce que pensé en premier lieu pour cette majorité d'étudiant·e·s) et qu'il serait moins adapté aux étudiant·e·s à *temps partiel* et *en emploi*.

3.2.5 Satisfaction vis-à-vis de la formation



Graphique 19 : Scores de satisfaction moyens vis-à-vis de différentes composantes de la formation.

Les étudiant·e·s ont évalué leur degré de satisfaction (1 = pas du tout satisfait·e·s, 5 = tout à fait satisfait·e·s) vis-à-vis de la formation concernant différents aspects de celle-ci⁵. Les scores moyens sont reportés en annexes, au Tableau 5, et représentés dans le graphique 19.

Les étudiant·e·s sont généralement plutôt satisfait·e·s de leur formation. Les items « intérêt » et « climat d'étude » ne montrent pas de différences entre les filières ($\chi^2(4) = 1,56, ns$; $\chi^2(4) = 6,33, ns$) et sont généralement bien appréciés par les étudiant·e·s.

En revanche, les étudiant·e·s en travail social semblent plus satisfait·e·s par l'organisation des études ($\chi^2(4) = 26,6, p < 0,001$), le choix des cours ($\chi^2(4) = 20,6, p < 0,001$), la disponibilité des enseignant·e·s ($\chi^2(4) = 11,1, p < 0,05$) et leur compétences pédagogiques ($\chi^2(4) = 11,9,$

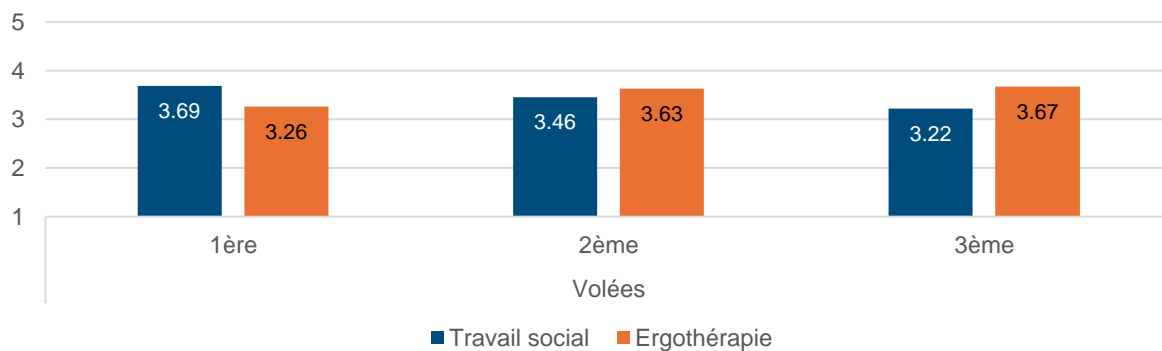
⁵ Les 8 modalités proposées étaient : « intérêt de la formation et contenu des cours », « organisation des études et de l'emploi du temps », « possibilité de choix de certains cours », « disponibilité des enseignant·e·s », « compétences pédagogiques des enseignant·e·s », « modalités pédagogiques diversifiées (classe inversée, ressources numériques, ...) », « qualité des infrastructures » et « ambiance de respect et climat d'étude ».

$p < 0,05$) que les étudiant·e·s en ergothérapie. En ergothérapie, iels sont plus satisfait·e·s par les modalités pédagogiques diversifiées ($\chi^2(4) = 12,5$, $p < 0,05$) qu'en travail social.

La qualité des infrastructures est l'item ayant obtenu le score le plus bas, particulièrement chez les étudiant·e·s en travail social ($\chi^2(4) = 48,3$, $p < 0,001$). À noter que ce sont les étudiant·e·s qui suivent le plus d'enseignements dans le grand auditoire de l'école.

En plus des scores entre filières, nous avons comparé grâce à des analyses de variance (ANOVA) les volées de formation et les modalités en travail social. Seuls les résultats significatifs sont présentés ci-dessous, c'est-à-dire ceux où nous avons pu observer une différence significative entre les volées de formation ou les modalités de formation en travail social.

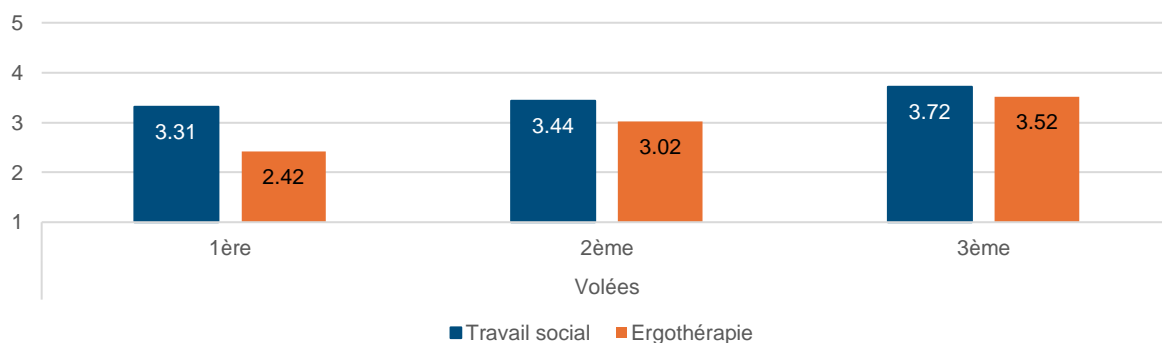
Intérêt de la formation, contenu des cours



Graphique 20 : Intérêt de la formation, scores en fonction de la filière et de la volée.

L'interaction entre la filière et l'année de formation est significative et explique 4,5% de la variance entre les groupes ($F(2, 471) = 11,048$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,045$). La 1^{ère} volée d'ergothérapie est moins satisfaite que les 2^{ème} et 3^{ème} volées : c'est l'inverse en travail social.

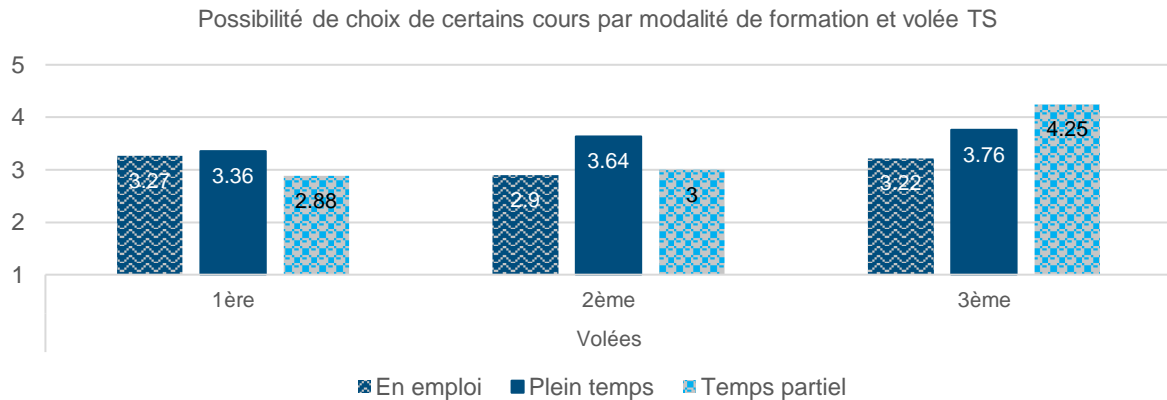
Possibilité de choix de certains cours



Graphique 21 : Score moyens pour l'item « Choix des cours » par filière et volée

La filière ($F(2, 395) = 17,98$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,078$) et la volée ($F(1, 395) = 22,72$, $p < 0,003$, $\eta^2 = 0,001$) ont une incidence sur les scores, ainsi que l'interaction entre la volée et la filière ($F(2, 395) = 3,91$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,049$) : la satisfaction vis-à-vis du choix des cours est de plus en

plus haute entre la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} volée, en particulier pour les ergothérapeutes. À noter que cela peut être dû à l'avancement dans la formation, ou à des cohortes d'étudiant·e·s différentes.

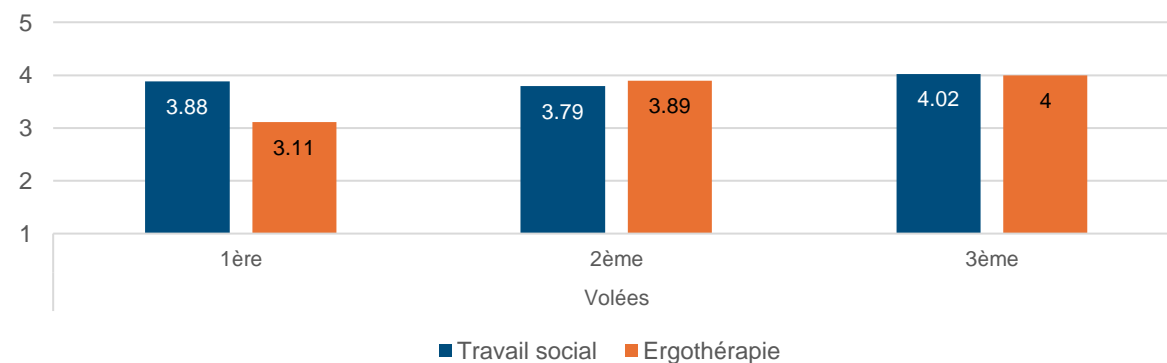


Graphique 22 : Scores moyens pour l'item « Choix des cours », par modalité de formation et volée en travail social

En travail social, la volée ($F(2, 241) = 3,21, p < 0,05, \eta^2 = 0,025$) ainsi que la modalité de formation ($F(2, 241) = 3,36, p < 0,05, \eta^2 = 0,026$) influencent la variation des scores : les étudiant·e·s sont plus satisfait·e·s dans la 3^{ème} volée, et les *plein temps* sont plus satisfait·e·s de la possibilité de choix de certains cours, surtout en fin de formation.

Nous avons investigué les effets de l'état de santé, de la présence de problèmes de santé chroniques, du temps de trajet pour venir à l'école, du fait d'avoir des enfants ou un emploi rémunéré sur le score à cet item. Aucun des tests n'a montré de différences significatives.

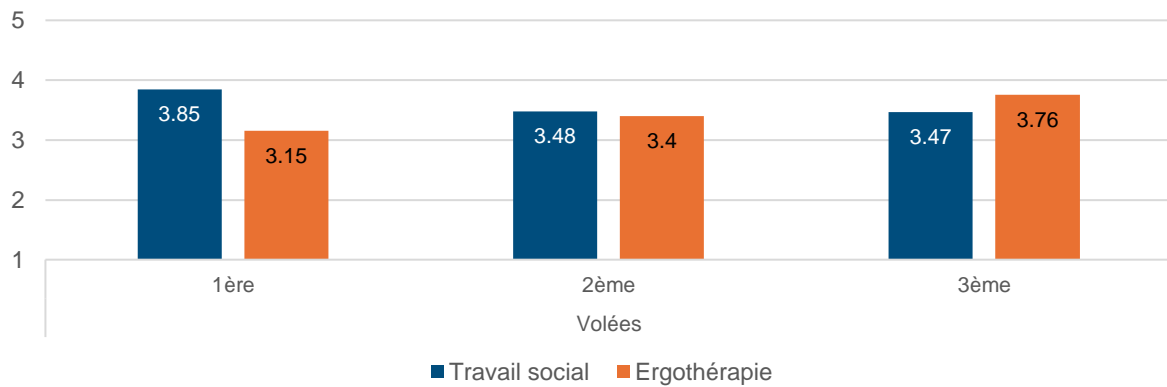
Disponibilité des enseignant·e·s



Graphique 23 : Scores pour l'item « Disponibilités des enseignant·e·s », par filière et année de formation.

La filière ($F(2, 451) = 14,65, p < 0,001, \eta^2 = 0,057$), la volée ($F(1, 451) = 7,58, p < 0,05, \eta^2 = 0,015$), ainsi que l'interaction entre les deux facteurs ($F(2, 451) = 11,93, p < 0,001, \eta^2 = 0,047$) influencent significativement la variation des scores : les étudiant·e·s sont plus satisfait·e·s dans la 2^{ème} et 3^{ème} volée en ergothérapie par rapport à la 1^{ère} volée ; en TS les variations sont minimales.

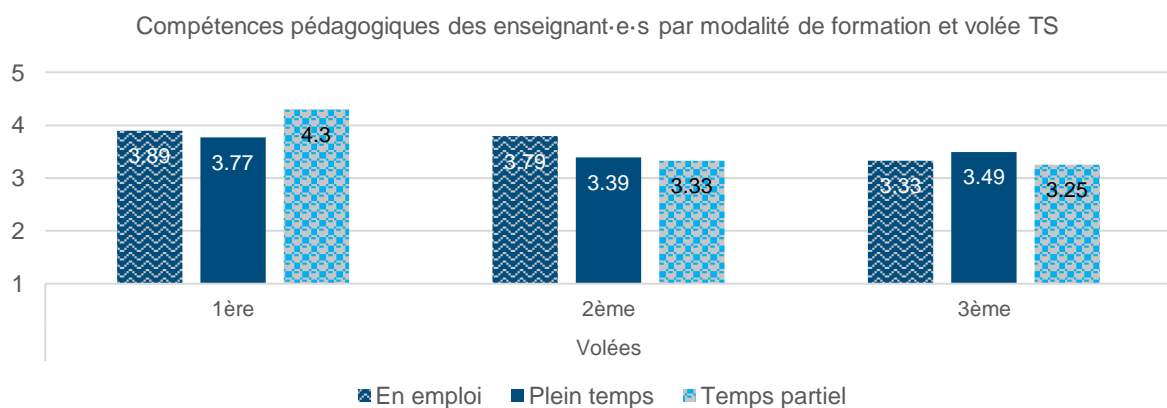
Compétences pédagogiques des enseignant·e·s



Graphique 24 : Scores moyens pour l'item « Compétences pédagogiques des enseignant·e·s », par filière et volée.

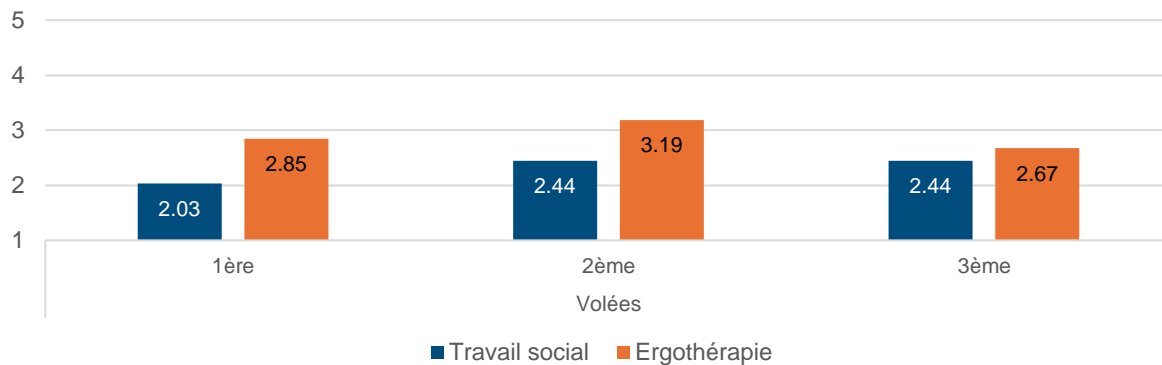
La filière ($F(1, 462) = 3,79, p=0,05, \eta^2=0,008$), ainsi que l'interaction entre la filière et la volée de formation ($F(2, 462) = 12,84, p<0,001, \eta^2=0,052$) ont une incidence sur les scores moyens : les étudiant·e·s en travail social sont globalement plus satisfait·e·s, mais le score est plus bas pour la 3^{ème} volée que pour la 1^{ère}. C'est l'inverse pour les étudiant·e·s en ergothérapie : la satisfaction vis-à-vis des compétences pédagogiques des enseignant·e·s est plus grande pour la 3^{ème} volée que pour les volées 1 et 2.

Concernant les modalités de formation en travail social, les étudiant·e·s à temps partiel sont plus satisfait·e·s par cet item dans la 1^{ère} volée ($F(2, 264) = 5,350, p<0,05, \eta^2=0,038$).



Graphique 25 : Scores moyens pour « Compétences pédagogiques », par modalité et volée TS.

Qualité des infrastructures



Graphique 26 : Scores moyens pour l'item « Qualité des infrastructures », par filière et volée

En s'intéressant aux scores moyens en fonction de la filière et la volée, on peut observer des différences entre les filières ($F(2,468) = 4,86, p < 0,05, \eta^2 = 0,019$) et entre les volées ($F(1,468) = 34,28, p < 0,001, \eta^2 = 0,066$), avec une interaction entre la filière et la volée ($F(2, 468) = 3,37, p < 0,001, \eta^2 = 0,066$): les étudiant·e·s en travail social sont plus insatisfait·e·s des infrastructures en particulier pour la 1^{ère} volée. Cela peut être dû à l'avancement dans la formation ou à des cohortes d'étudiant·e·s différentes. À noter également que les étudiant·e·s de 1^{ère} année en travail social sont ceux et celles qui suivent le plus de cours dans le grand auditoire de l'école. À l'inverse, les étudiant·e·s en ergothérapie sont plus satisfait·e·s dans la 2^{ème} volée que dans la 1^{ère} et la 3^{ème}.

Organisation des études

Nous avons testé l'influence de plusieurs facteurs sur le score de satisfaction rapporté. La santé semble influencer légèrement le score de satisfaction vis-à-vis de l'organisation des cours, mais explique moins de 2% de la variance ($F(1, 456) = 7,825, p < 0,05, \eta^2 = 0,017$). Il n'y a pas d'autres différences significatives liées à la présence d'un problème de santé chronique ($t(447) = 0,509, ns.$), au temps de trajet pour venir à l'école ($r = -0,06, ns$), au fait d'avoir des enfants ($t(459) = 0,310, ns.$) ou d'avoir un emploi rémunéré ($t(447) = -0,465, ns.$).

3.2.6 Synthèse sur le rapport aux études

Les éléments ayant motivé le choix de la formation sont principalement l'intérêt pour le domaine, les aspirations professionnelles et les perspectives sur le marché du travail. Le fait de pouvoir exercer une activité rémunérée en parallèle de la formation n'a pas été fortement relevé par les répondant·e·s. Ces résultats sont similaires à ceux mis en lumière par d'autres enquêtes menées auprès des HES par l'OFS (2009, 2017, 2021) et des HES-SO (Dutoit et al. 2022). Ces motivations sont plutôt intrinsèques et liées aux valeurs des étudiant·e·s (Vertongen et al., 2009).

Des différences ont émergé entre les filières et les modalités de formation. Par exemple, les étudiant·e·s en ergothérapie ont davantage valorisé l'intérêt pour la profession, tandis que celles et ceux en travail social ont été plus sensibles aux perspectives de revenu et à la possibilité de travailler en parallèle.

En ce qui concerne les compétences perçues comme nécessaires à leur profession, les étudiant·e·s en travail social accordent plus d'importance à savoir faire face à des situations émotionnellement difficiles, tandis que celles et ceux en ergothérapie privilégient les nombreuses expériences pratiques et le fait d'avoir de bonnes compétences relationnelles. Le bagage théorique est évalué comme ce qui semble le moins important.

Quant au niveau d'exigence de la formation, la majorité (75%) le trouve adapté, bien que les étudiant·e·s en ergothérapie sont plus nombreux·ses à le trouver « trop difficile ».

Les attentes vis-à-vis du contenu de la formation sont mitigées, avec un pourcentage important estimant que la formation ne correspond pas à leurs attentes, soit 44% des étudiant·e·s en ergothérapie et 34,5% de celles et ceux en travail social.

Nous avons également pris en compte les remarques des étudiant·e·s ayant participé à la rencontre organisée début mars. À partir de ces échanges et des analyses statistiques, nous avons pu émettre certaines hypothèses : les étudiant·e·s qui vivent un décalage négatif semblent déçu·e·s du niveau d'exigence de la formation (trop facile ou trop difficile), de l'organisation des cours, des compétences pédagogiques des enseignant·e·s et du manque d'occasion de mettre à profit leurs expériences professionnelles et personnelles.

Globalement, les étudiant·e·s sont satisfait·e·s de leur formation, mais des lacunes ont été notées concernant la qualité des infrastructures, surtout en travail social, et l'organisation des études, principalement pour les ergothérapeutes. Ces résultats sont en ligne avec d'autres enquêtes menées auprès des hautes écoles suisses (OFS, 2021).

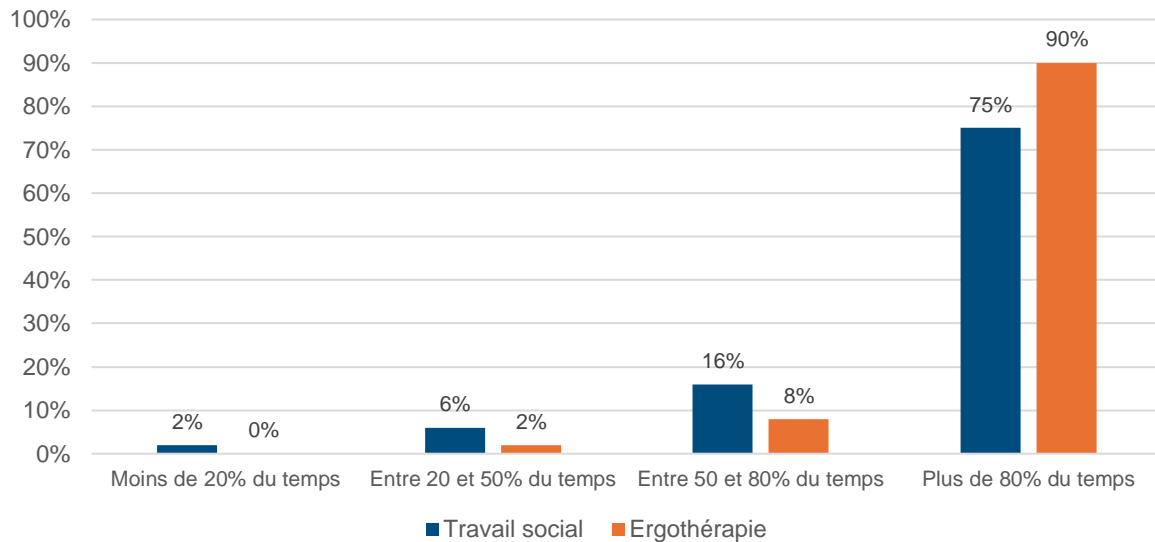
Il est intéressant de noter que l'intérêt pour la formation diminue pour les étudiant·e·s de la 3^{ème} volée en travail social.

3.3 Participation aux cours en grand auditoire et en atelier

La participation aux cours et ateliers a fait l'objet d'un groupe spécifique de questions, afin de rendre compte des potentiels facteurs affectant la présence à ces différents types d'enseignement.

3.3.1 Participation aux cours en grand auditoire

La majorité des étudiant·e·s rapportent venir aux cours en grand auditoire plus de 80% du temps, et particulièrement les étudiant·e·s en ergothérapie. En travail social, 8% d'étudiant·e·s rapportent venir moins de 50% du temps.



Graphique 27 : Fréquentation des cours en grand auditoire.

La fréquence à laquelle les étudiant-e-s assistent aux cours en grand auditoire est liée à la filière d'étude suivie ($\chi^2(3) = 16,1, p < 0.05$) : les étudiant-e-s en travail social sont plus à rapporter assister moins de 80% du temps aux cours que les étudiant-e-s en ergothérapie.

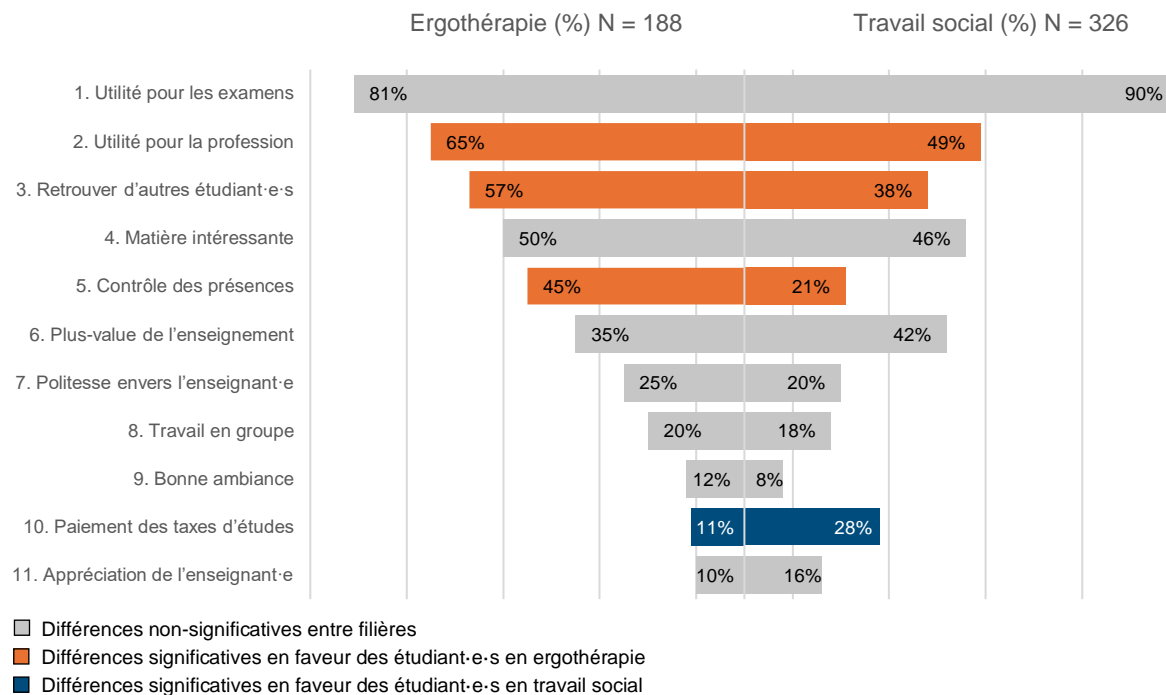
Il faut cependant noter que les élèves en ergothérapie ont moins de cours en grand auditoire, le cursus étant plutôt organisé en petits groupes et en ateliers.

Le taux de participation en grand auditoire dépend également de la volée de formation : les étudiant-e-s de la 3^{ème} volée assistent moins aux cours en grand auditoire par rapport aux étudiant-e-s de la 1^{ère} volée ($\chi^2(6) = 14,6, p < 0.05$).

Motivations principales pour participer aux cours en grand auditoire

Nous nous sommes intéressé-e-s aux motivations principales rapportées par les étudiant-e-s pour fréquenter les cours en grand auditoire. Chaque étudiant-e a choisi, parmi 11 possibilités, 5 raisons pour lesquelles assister aux cours dans ce contexte.

Pour chaque filière, nous avons ordonné les raisons de la plus rapportée à la raison la moins rapportée. Les raisons en orange dans les graphiques indiquent qu'il existe une différence entre filières, et que la raison est plus importante pour les ergothérapeutes. Les raisons en bleu indiquent qu'il y a une différence entre les filières, plus importante pour celles et ceux en travail social. Les résultats sont présentés dans le graphique 28.

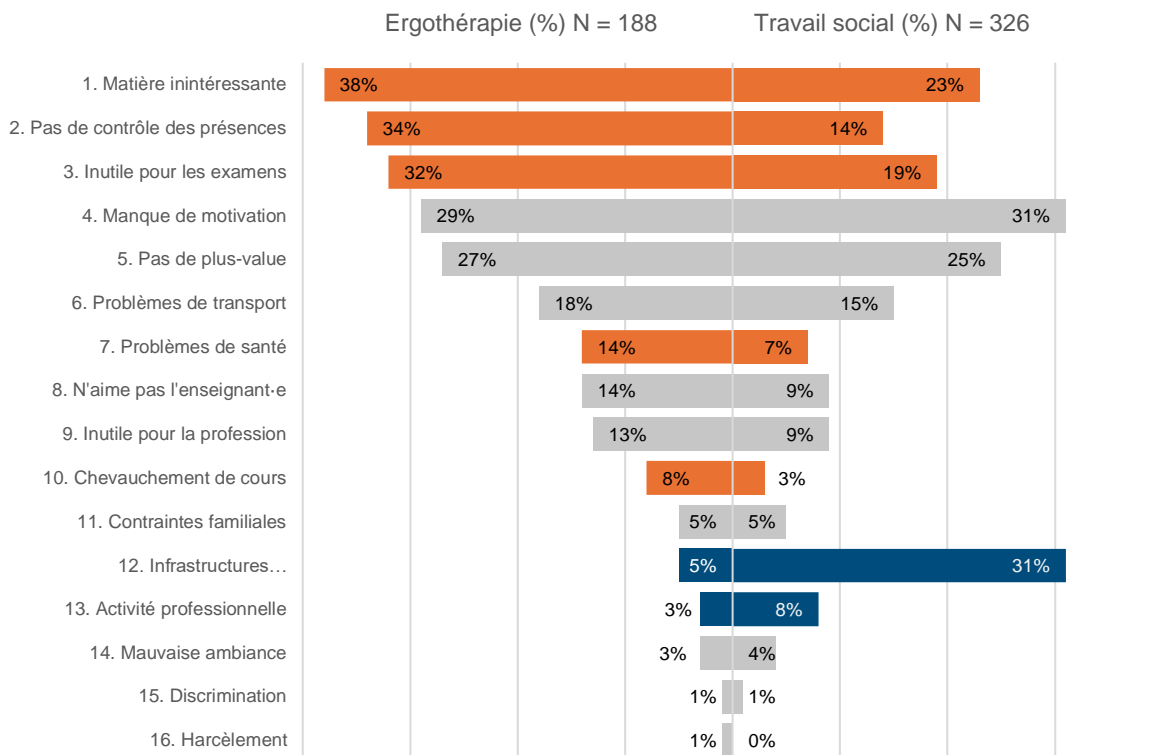


Graphique 28 : Raisons pour participer aux cours en grand auditoire, selon la filière

Les différences entre les filières en orange dans le graphique 28 sont significatives et donc plus importantes pour les étudiant·e·s en ergothérapie : utilité pour la profession ($\chi^2(1) = 11,6$, $p < 0.001$), retrouver d'autres étudiant·e·s ($\chi^2(1) = 13,7$, $p < 0.001$), contrôle des présences ($\chi^2(1) = 30,6$, $p < 0.001$). Les différences entre les filières en bleu dans le graphique 28 sont significatives et plus importantes pour celles et ceux en travail social : paiement des taxes d'étude ($\chi^2(1) = 20,2$, $p < 0.001$).

D'autres raisons ont également été évoquées par les répondant·e·s en commentaires : la présence aux cours en grand auditoire permet de commencer à assimiler la matière et de ne pas rater des informations importantes, par exemple. Cela permet aussi de stimuler la motivation non seulement pour venir aux cours régulièrement, mais également pour travailler la matière. D'autres étudiant·e·s ont aussi évoqué la nécessité de participer aux cours pour avoir bonne conscience.

Raisons de ne pas participer aux cours en grand auditoire



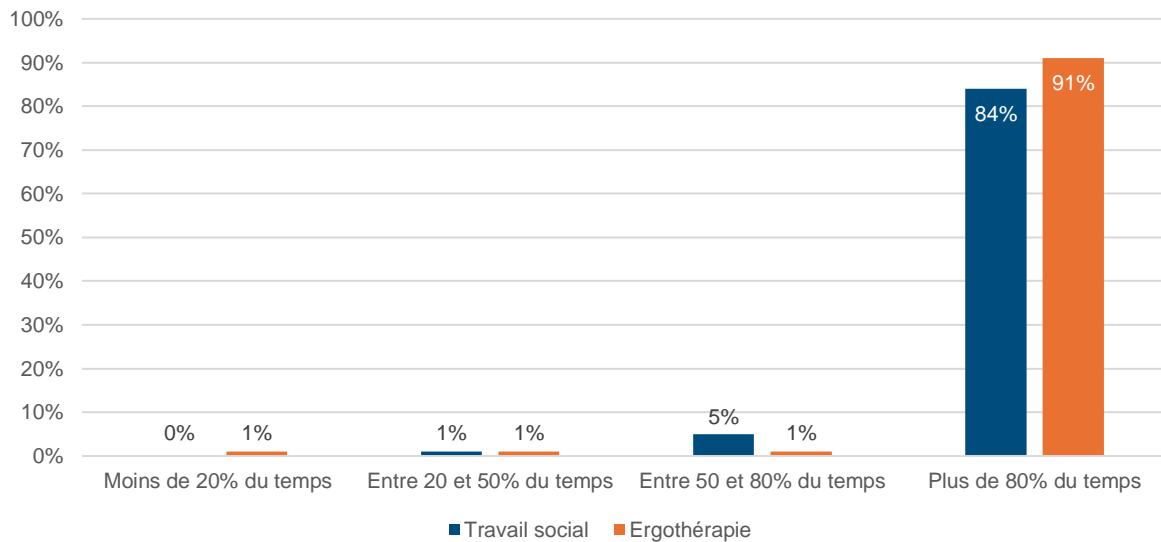
- Différences non-significatives entre filières
- Différences significatives en faveur des étudiant-e-s en ergothérapie
- Différences significatives en faveur des étudiant-e-s en travail social

Graphique 29 : Comparaison des raisons pour ne pas participer aux cours en grand auditoire entre la filière ergothérapie et travail social.

Le taux de réponses à la question est moindre par rapport à la question précédente. Il semble cependant exister des différences significatives pour les items suivants (orange), qui révèlent une raison proportionnellement plus importante de ne pas venir aux cours en grand auditoire pour les étudiant-e-s en ergothérapie : matière inintéressante ($\chi^2(1) = 12,2, p < 0.001$), pas de contrôle des présences ($\chi^2(1) = 27,1, p < 0.001$), matière inutile pour les examens ($\chi^2(1) = 10,4, p < 0.05$), problèmes de santé ($\chi^2(1) = 4,30, p < 0.05$), chevauchements $\chi^2(1) = 7,82, p < 0.05$).

Il existe des différences significatives (en bleu) indiquant que ces items sont proportionnellement plus importants pour les étudiant-e-s en travail social : les infrastructures sont inconfortables ($\chi^2(1) = 48,6, p < 0.001$) et l'activité professionnelle empêche la présence aux cours ($\chi^2(1) = 4,22, p < 0.05$).

3.3.2 Participation aux ateliers et cours en petits groupes



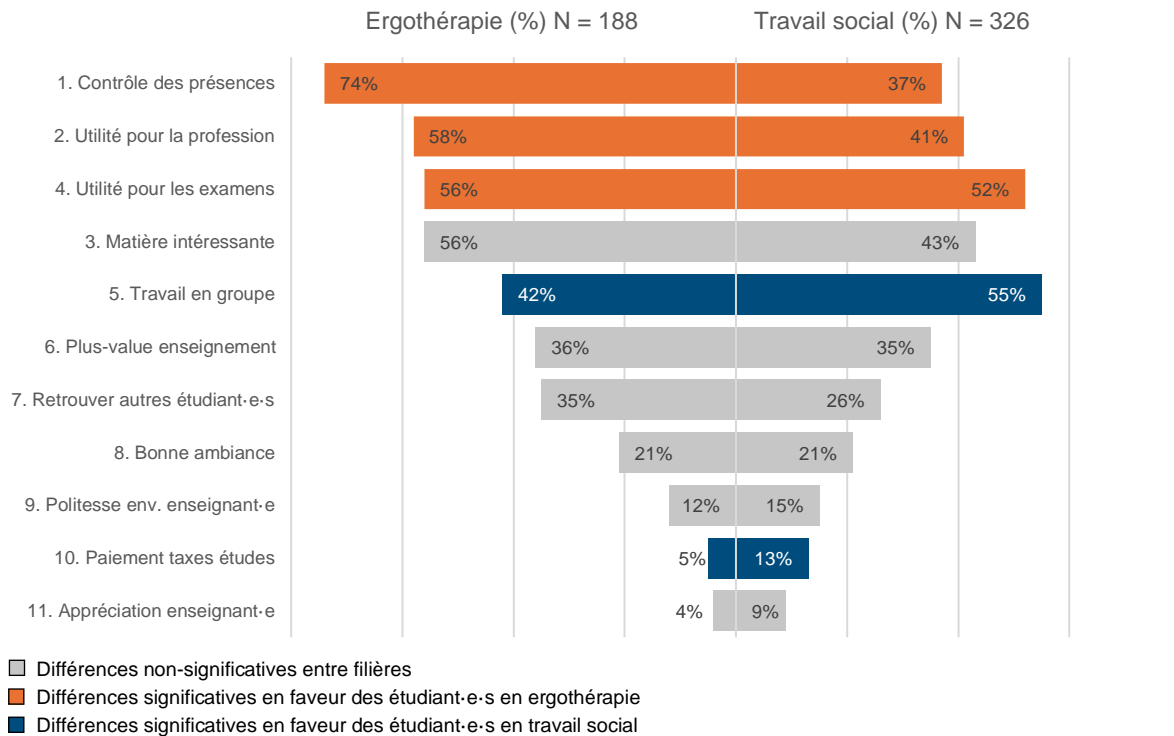
Graphique 30 : Participation rapportée aux ateliers et cours en petits groupe

La plupart des étudiant-e-s participe aux ateliers et cours en petits groupes plus de 80% du temps. La différence entre les filières est significative, ($\chi^2(3) = 11,6, p < 0.05$) : les ateliers et cours en petits groupes sont plus fréquemment fréquentés par les futur-e-s ergothérapeutes.

Il faut cependant noter que la filière ergothérapie a beaucoup plus de cours dans ce contexte que les étudiant-e-s en travail social. Nous avons également comparé la fréquence de participation aux cours en fonction des volées : il semble que la fréquentation des cours en petits groupes est stable entre les volées de formation ($\chi^2(15) = 9,14, ns.$).

Raisons pour venir aux ateliers et cours en petits groupes

Nous nous sommes ensuite intéressé-e-s aux motivations principales choisies par les étudiant-e-s pour fréquenter les ateliers et cours en petits groupes. Chaque étudiant-e a choisi, parmi 11 possibilités, 5 raisons pour lesquelles assister aux cours dans ce contexte.

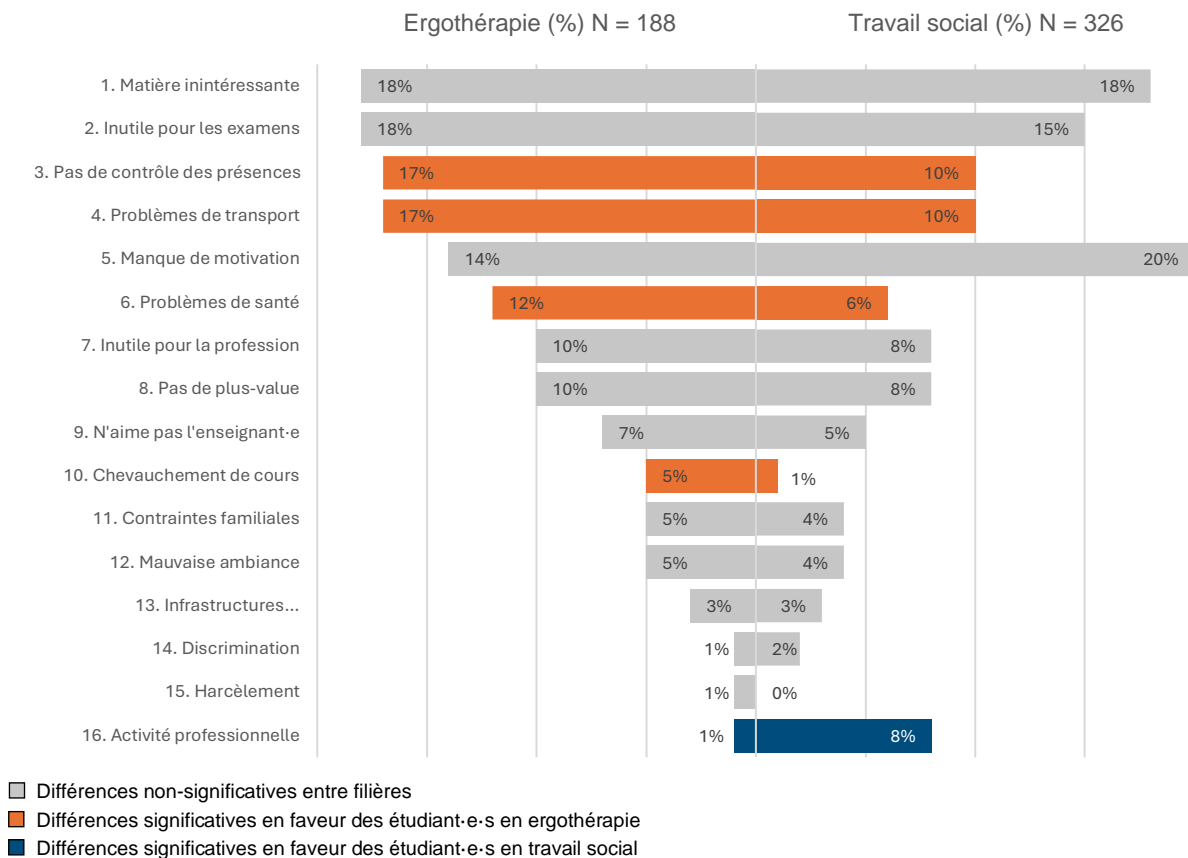


Graphique 31 : Comparaison des raisons pour participer en petits groupes, entre les filières ergothérapie et travail social.

Les différences entre les filières en orange sont significatives, c'est-à-dire que les items suivants sont plus importants pour les étudiant·e·s en ergothérapie : contrôle des présences ($\chi^2(1) = 13,6, p < 0.05$), utilité pour la profession ($\chi^2(1) = 13,6, p < 0.001$) et intérêt pour la matière ($\chi^2(1) = 7,96, p < 0.001$).

Les différences entre les filières en bleu sont significatives et donc plus importantes pour les étudiant·e·s en travail social : travail en groupe ($\chi^2(1) = 8,65, p < 0.05$) et paiement des taxes d'études ($\chi^2(1) = 9,26, p < 0.05$). Il est intéressant de noter que les raisons 5 raisons le plus souvent mentionnées sont les mêmes dans les deux filières, même si elles apparaissent dans un ordre quelque peu différent.

Raisons pour ne pas venir aux ateliers et cours en petits groupes



Graphique 32 : Comparaison des raisons pour ne pas participer, en petits groupes, entre les filières ergothérapie et travail social.

Il faut tout d'abord remarquer que le taux de réponse à cette question est moindre par rapport aux questions précédentes. Il est possible que la répétitivité des questions ait fatigué les répondant-e-s. La plupart ont sélectionné un ou deux items au lieu des cinq maximum proposés. Il faut donc prendre en compte le nombre de participant-e-s très réduit sur certains items, ce qui peut fausser l'interprétation des différences entre les groupes.

Il existe cependant des différences significatives pour les items suivants, qui révèlent une raison proportionnellement plus souvent indiquée pour ne pas venir aux cours en petits groupes pour les étudiant-e-s en ergothérapie (orange) : pas de contrôle des présences ($\chi^2(1) = 4,63, p < 0.05$), problèmes de transport ($\chi^2(1) = 5,68, p < 0.05$), problèmes de santé ou handicap ($\chi^2(1) = 4,30, p < 0.05$), chevauchements de cours ($\chi^2(1) = 7,82, p < 0.05$).

Il semble exister une différence significative indiquant que l'item « activité professionnelle » est proportionnellement plus souvent évoqué parmi les raisons de ne pas venir en cours en petits groupes pour les étudiant-e-s en travail social : l'activité professionnelle empêche la présence aux cours ($\chi^2(1) = 13,01, p < 0.001$). Cela est probablement dû aux modalités de cursus proposées dans la filière, avec des études à *temps partiel* ou *en emploi*.

3.3.3 Synthèse sur la participation aux cours

La majorité des étudiant-e-s rapportent venir aux cours en grand auditoire plus de 80% du temps. En travail social, il y a plus d'absentéisme, avec 8% d'étudiant-e-s qui rapportent venir

moins de 50% du temps. Les étudiant·e·s de la 3^{ème} volée assistent moins aux cours en grand auditoire par rapport aux étudiant·e·s de la 1^{ère} volée.

Pour ce qui est de la présence aux cours en grand auditoire, ce qui semble le plus motiver les étudiant·e·s sont l'utilité des cours pour les examens et la profession, le fait de retrouver d'autres étudiant·e·s, le fait qu'il y ait un contrôle des présences et le fait que la matière soit intéressante. Nous avons vu que les motivations pour entrer en formation étaient plutôt intrinsèques (Vertongen et al., 2009) ; les raisons de venir en cours sont, quant à elles, plutôt extrinsèques (Wicht, 2009). L'intérêt pour le domaine de formation ne semble pas suffire à assurer la présence aux cours, sans contrôle externe de la part de l'institution.

Parmi les raisons de ne pas venir aux cours en grand auditoire le plus souvent citées par les deux filières sont l'inintérêt de la matière, le manque de motivation (soit des facteurs plutôt intrinsèques), ainsi que le fait que la matière soit inutile pour les examens et qu'il n'y ait pas de contrôle des présences, soit des facteurs plutôt extrinsèques, à nouveau en rapport avec un contrôle de la part de l'institution. Les problèmes de transport et de santé influencent également négativement la présence aux cours. Les problèmes de santé sont cités comme raison de ne pas venir pour 14% des répondant·e·s en ergothérapie et 7% de celles et ceux en travail social. Enfin, l'inconfort des infrastructures est particulièrement problématique pour les étudiant·e·s en travail social.

Pour les cours en petits groupes (ou ateliers), la plupart des étudiant·e·s, soit 84% en travail social et 91% en ergothérapie, participent plus de 80% du temps. La fréquentation est stable entre les volées, contrairement aux cours en grand auditoire. Les raisons principales pour venir sont le travail en groupe, l'utilité pour les examens et la profession, le contrôle des présences et l'intérêt pour la matière, soit des raisons similaires à celle pour venir en grand auditoire. Ici, cependant, le fait qu'il y ait du travail en groupe motive particulièrement les étudiant·e·s à venir, surtout en travail social.

Les raisons de ne pas venir en petits groupes sont similaires à celles évoquées pour les cours en grand auditoire : la matière est inintéressante ou inutile pour les examens, il n'y a pas de contrôle des présences, et les étudiant·e·s manquent de motivation ou ont des problèmes de transport. Pour les étudiant·e·s en travail social, il y a également des problèmes liés à l'activité professionnelle pour 8% d'entre elles et eux. Les problèmes de santé semblent influencer la non-participation aux cours en petits groupes pour 12% des répondant·e·s en ergothérapie et 6% en travail social.

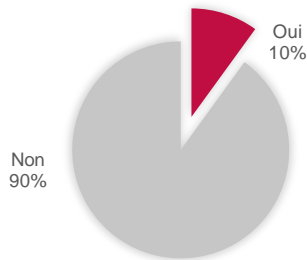
Il est aussi important de noter que deux étudiant·e·s ont indiqué ne pas venir aux cours en petits groupes parce qu'ils sont victimes de harcèlement. Deux autres ont également indiqué s'être senti·e·s discriminé·e·s. Les commentaires révèlent que ces étudiant·e·s se sont senti·e·s harcelé·e·s/discriminé·e·s par un·e membre du corps enseignant. Aucun·e répondant·e en travail social n'a rapporté avoir été harcelé·e dans le cadre de sa formation.

3.4 Discrimination et arrêt de la formation

Dans cette section, nous nous sommes intéressé·e·s aux problématiques autour de la discrimination au sein de la HETSL, et avons également demandé aux étudiant·e·s s'ils avaient déjà envisagé d'arrêter leur formation, et si oui, pour quelles raisons.

3.4.1 Discrimination et sentiment d'agression

VOUS ÊTES VOUS SENTI·E DISCRIMINÉ·E DANS LE CADRE DE VOS ÉTUDES ?

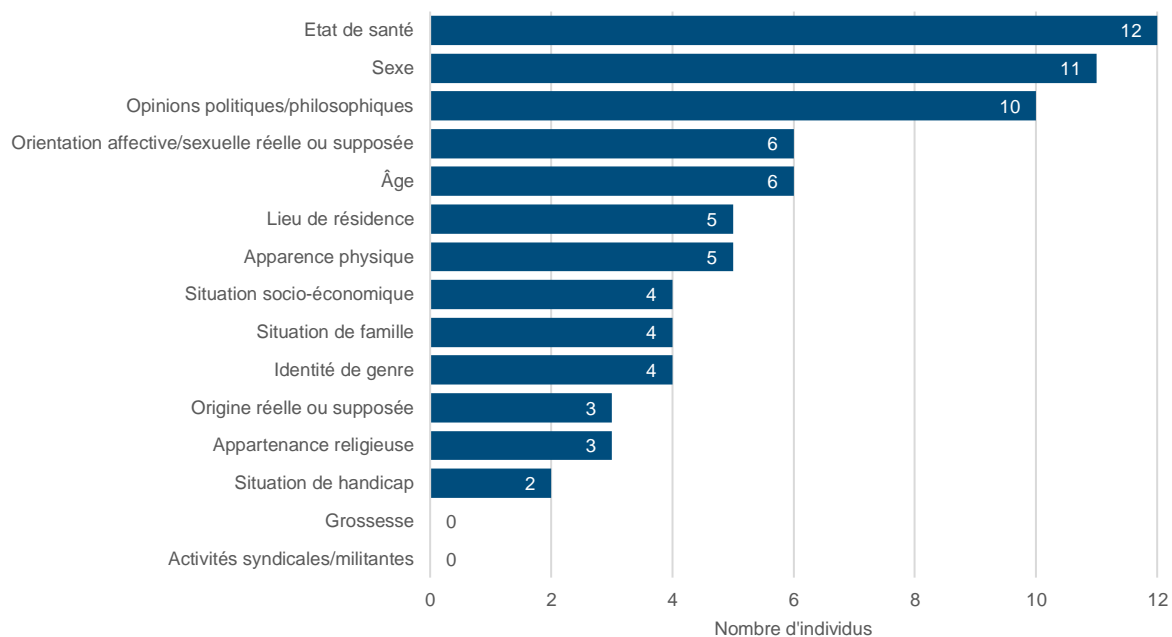


Graphique 33 : Pourcentage d'étudiant·e·s rapportant s'être senti·e·s discriminé·e·s dans leurs études.

Nous avons demandé aux étudiant·e·s combien se sont senti·e·s discriminé·e·s⁶ dans le cadre de leurs études à la HETSL : 45 étudiant·e·s sur 439 (10%) y ont répondu de manière positive. Il est intéressant de noter que cela n'est pas une raison de manquer les cours pour la plupart d'entre elles et eux, lorsque l'on compare ces réponses aux raisons de ne pas venir en cours. De même, cela ne remet pas en cause un « climat d'étude » majoritairement perçu comme très satisfaisant (voir Graphique 19).

⁶ À la lumière des commentaires, il semblerait que la limite entre discrimination et ne pas être apprécié·e par ses pairs ou être/se sentir agressé·e n'est pas claire. En effet, la discrimination est une problématique qui empêche un individu d'exercer ses droits. Être en désaccord avec un·e autre étudiant·e sur un sujet n'est pas un acte de discrimination. Nous parlerons donc ici plus largement de discriminations et sentiment d'agression au sens large.

3.4.2 Raisons perçues de la discrimination

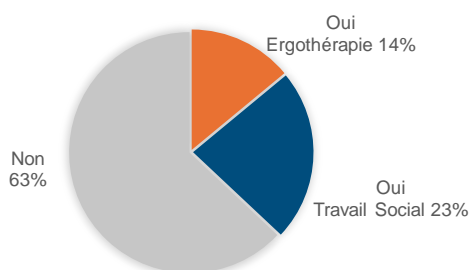


Graphique 34 : Raisons et nombre d'étudiant·e·s rapportant s'être senti·e·s discriminé·e·s.

Deux étudiant·e·s ont également rapporté éprouver des difficultés à la lecture en classe à cause de leur dyslexie. Plusieurs étudiant·e·s ont aussi évoqué les difficultés liées au cursus *en emploi* par rapport aux autres étudiant·e·s de la filière.

Si les discriminations liées à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre sont aujourd'hui documentées, font l'objet de campagnes de sensibilisation et donnent lieu à différentes mesures au sein de la HETSL (<https://www.hetsl.ch/organisation/prevention-du-harcelement/>), on voit émerger dans ces réponses d'autres raisons de perceptions de discriminations. En particulier liées à l'état de santé et aux opinions philosophiques ou politiques.

3.4.3 Étudiant·e·s ayant envisagé d'arrêter leurs études



Graphique 35 : Pourcentage d'étudiant·e·s ayant envisagé d'arrêter leurs études

Comme le montre le graphique 35, 37% des répondant·e·s ont envisagé l'arrêt de leur formation, dont 14% sont en ergothérapie et 23% en travail social.

Nous avons cherché à savoir s'il existe un lien avec les différents impacts sur les études (voir section 3.5.7) et le fait d'envisager l'arrêt de la formation : les résultats sont significatifs pour l'impact de la santé ($\chi^2(4) = 16,3$ $p < 0.05$), ainsi que celui des difficultés financières ($\chi^2(4) = 42,5$ $p < 0.001$). Les étudiant·e·s évaluant que leur santé et leurs difficultés financières ont un impact négatif sur leurs études envisagent davantage d'arrêter leur formation. Les étudiant·e·s qui ont envisagé d'arrêter leurs études rapportent par ailleurs plus fréquemment s'être senti·e·s seul·e·s à la HETSL.

En commentaires, les raisons évoquées par les étudiant·e·s tournent autour des thématiques suivantes :

- **Raisons liées aux cours** : ennui, charge de travail trop importante, stress induit par les nombreux travaux de groupe, manque de pédagogie/bienveillance de la part du corps enseignant, décalage important entre les cours et la réalité du terrain, cours pas assez concrets et manque d'occasions de partager ou valoriser ses expériences personnelles et professionnelles.
- **Raisons en lien avec la formation en général** : difficultés à trouver un équilibre avec la vie privée et professionnelle, stress induit par la formation et les stages, trajets épuisants, manque de sens, difficultés avec les pairs, décalage négatif avec les attentes face à la formation.
- **Raisons en lien avec la sphère privée** : manque de soutien, difficultés financières, manque de temps, fatigue, problèmes de santé, peur de l'échec, manque de motivation, problèmes familiaux, grossesses, envie de se reconvertir professionnellement.

3.5 Conditions de vie et d'études

Dans cette section, nous nous sommes intéressé·e·s au budget-temps des étudiant·e·s, c'est-à-dire le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à différentes activités en lien avec leur formation et leur vie privée, à celles et ceux qui ont des enfants ou un travail rémunéré, ainsi qu'à leurs ressources financières. Nous nous sommes également intéressé·e·s à ce qui impacte leurs études, ainsi qu'à leurs soutiens et à la qualité de leur environnement de travail.

3.5.1 Budget-temps des étudiant·e·s

Nous avons demandé aux étudiant·e·s de nous renseigner sur le nombre d'heures par semaine consacrées à différentes activités, afin d'avoir une idée de leur budget-temps sur la semaine, et de la charge de travail que représente la formation en regard de leur vie privée. Les heures moyennes consacrées à chaque activité sont présentées au Tableau 8⁷.

⁷ Note concernant l'item « travail personnel » : cet item comprend toute action effectuée en dehors du cursus (lectures, travaux à rendre, révisions, ...). Nous avons exclu des analyses les réponses allant au-delà de 40 heures par semaine. Nous pensons que certain·e·s n'ont pas compris que le travail personnel ne comprenait pas les heures de cours effectives de la formation. Le prochain questionnaire veillera à faire la distinction de manière plus claire

	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Médiane</i>	<i>Écart-type</i>
Travail personnel (lecture, travaux, révisions, ...)	513	10.03	8.00	9.70
Travail rémunéré (emploi occupé)	499	8.25	4.00	11.49
Proche-aidance (parents, familles élargie, ami·e·s, ...)	473	4.55	0.00	12.78
Activités bénévoles, militance	465	1.33	0.00	3.04
Santé et soins spécifiques (rendez-vous, traitements)	477	0.78	0.00	1.84
Travail domestique (ménage, lessive, ...)	508	7.91	6.00	11.04
Déplacement, transport	507	10.22	8.00	27.48
Loisirs (sport, culture, etc.)	509	6.83	5.00	11.52

Tableau 1 : Moyennes consacrées aux activités, en heures par semaine

Nous pouvons constater que les deux activités leur prenant le plus de temps sont le travail personnel et les déplacements. Il faut toutefois noter que les écart-types sont très grands, et qu'il y a donc une grande variabilité entre les étudiant·e·s, sauf pour l'activité santé et soins spécifiques.

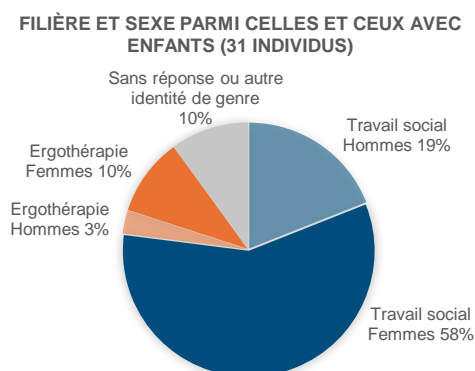
3.5.2 Temps de trajet pour venir en cours

	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Médiane</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Maximum</i>
Temps de transport aller-retour (en minutes)	492	90.9	75.0	71.0	440

Tableau 2 : Moyenne de temps consacré à l'aller-retour jusqu'à la HETSL (en minutes)

En moyenne, les étudiant·e·s consacrent 90 minutes par jour pour venir à l'école (aller-retour additionnés). C'est-à-dire qu'ils habitent en moyenne à 45 minutes de l'école. Mais les temps de trajets varient beaucoup entre les étudiant·e·s : on peut en effet observer que l'écart-type est de 71 minutes.

3.5.3 Enfants



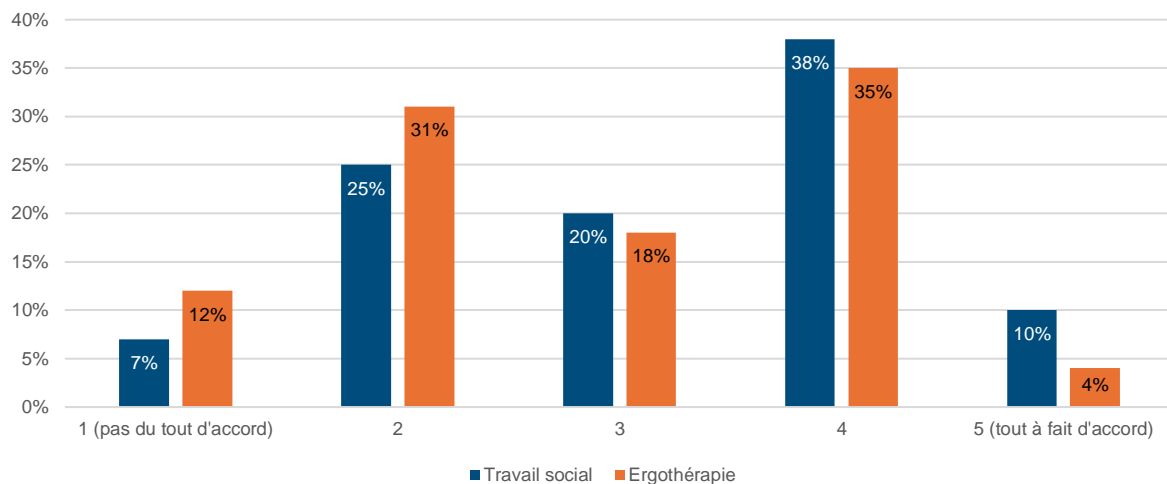
Graphique 36 : Sexe et filière des étudiant·e·s ayant des enfants, en pourcentages.

31 répondant·e·s ont des enfants (soit 5,7%), dont 21 femmes, 7 hommes et 3 personnes avec une autre identité de genre ou ne l'ayant pas renseigné. Les personnes qui ont au moins un enfant sont 24 en travail social, 5 en ergothérapie et 2 n'ont pas renseigné leur filière. Il est intéressant de noter que la majorité sont des femmes en travail social à plein temps (10), suivies par les femmes en travail social à temps partiel (6). La majorité, soit 26 personnes, ont plus de 31 ans.

La plupart ont entre 1 et 2 enfants. Il n'y a pas de prévalence plus importante parmi les âges des enfants : il y a autant de personnes avec des enfants en bas âge qu'avec des adolescent·e·s.

3.5.4 Équilibre dans la gestion des différentes activités

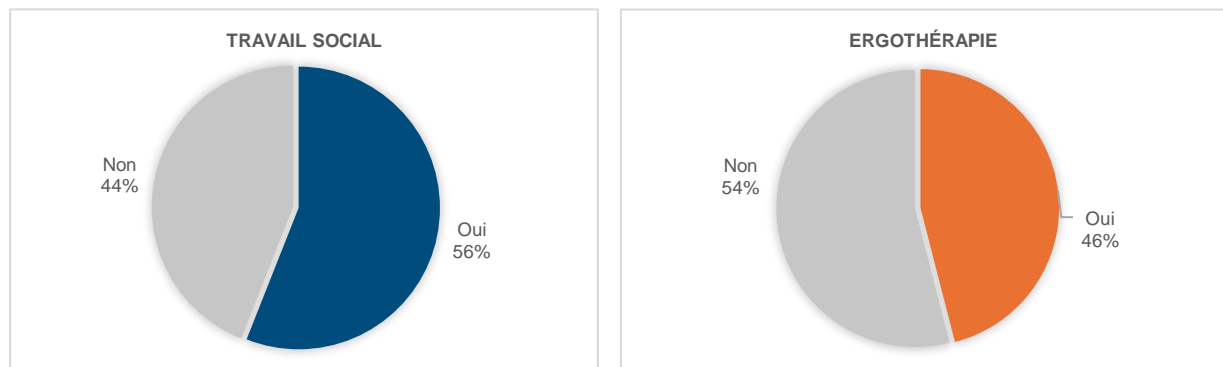
Nous avons demandé aux étudiant·e·s s'ils estiment avoir trouvé un équilibre dans la gestion de leurs différentes activités. Les réponses allaient de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) ; les résultats sont présentés au graphique 40



Graphique 37 : Comparaison de l'équilibre trouvé dans la gestion des différentes activités par filière.

La différence entre les deux filières est significative ($\chi^2(4) = 11,1, p < 0.05$) : les étudiant·e·s en ergothérapie semblent avoir plus de peine à trouver un équilibre que les étudiant·e·s en travail social. Comme les ergothérapeutes sont plus jeunes que celles et ceux en travail social, nous avons vérifié que ces différences ne sont pas dues à l'âge : ce n'est pas le cas ($\chi^2(8) = 7,32, ns.$). Les différences entre genres ne sont pas non plus significatives ($\chi^2(16) = 20,7, ns.$). En revanche, il est possible que l'organisation des cours, sur 5 jours en ergothérapie et sur 4 jours en travail social, puisse avoir un effet sur l'équilibre ressenti par les étudiant·e·s.

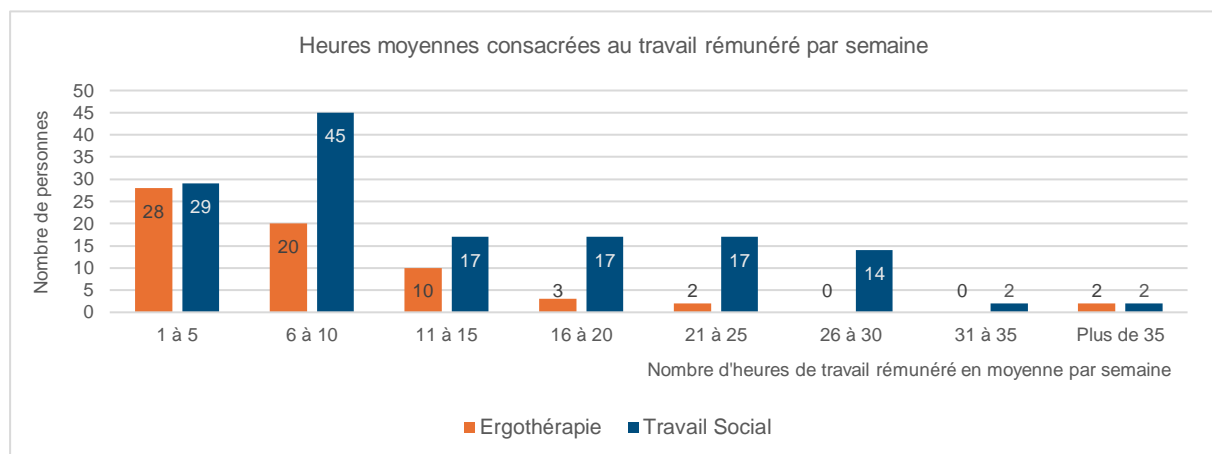
3.5.5 Travail rémunéré à côté des études



Graphique 38 : Pourcentage d'étudiant-e-s ayant un travail rémunéré par filière

Les étudiant-e-s en travail social sont davantage à travailler à côté de leurs études que les étudiant-e-s en ergothérapie ($\chi^2(2) = 8,32, p < 0.05$). Cependant, étant donné les cursus *en emploi* en travail social, il est possible que certain-e-s aient répondu positivement à la question alors que leur emploi n'est techniquement pas exercé à côté de leurs études. Si on enlève toutes les *en emploi*, le taux en travail social descend à 42% : toutefois, certain-e-s *en emploi* ont indiqué travailler dans un autre champ que le travail social et travailler aussi pendant les vacances. Il est donc possible que des *en emploi* aient également un second emploi à côté de leurs études, ce pourquoi on ne peut les retirer complètement du taux de travail rémunéré à côté des études. Le prochain questionnaire sera attentif à rendre la distinction plus claire.

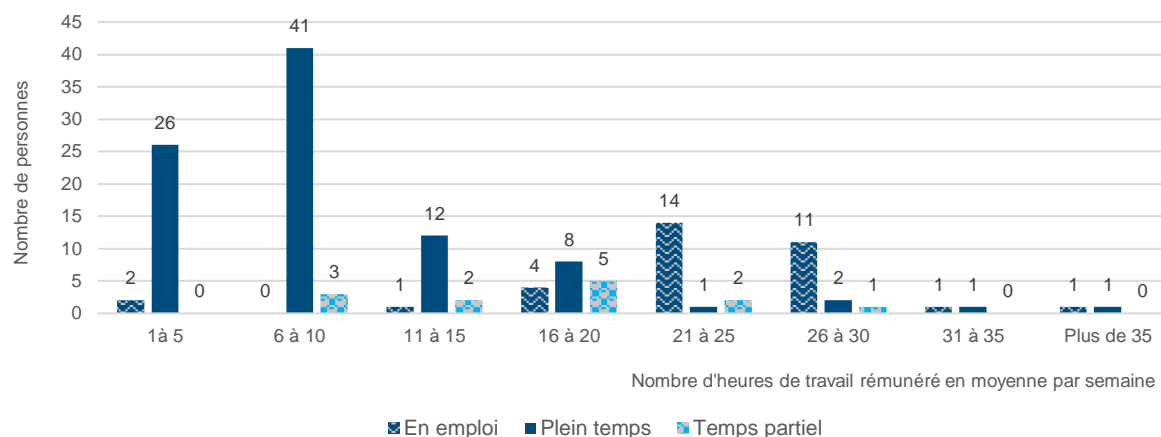
Heures consacrées au travail rémunéré par semaine



Graphique 39 : Heures moyennes par semaine consacrées au travail rémunéré par filière.

En moyenne, les étudiant-e-s en ergothérapie travaillent 8,62 heures par semaine (écart-type = 7,76) et les étudiant-e-s en travail social 13,8 heures (écart-type = 9,20). La possibilité d'étudier à temps partiel en travail social explique probablement ces différences.

Heures consacrées par semaine au travail rémunéré par modalités de formation en travail social



Graphique 40 : Heures consacrées au travail rémunéré par modalités de formation en travail social.

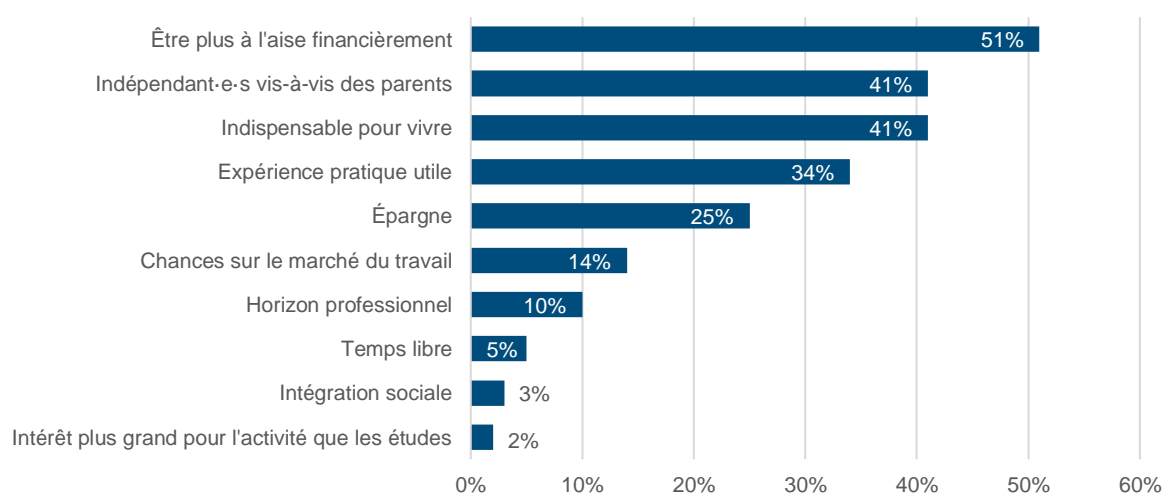
On peut constater que les *en emploi* travaillent en moyenne un nombre plus élevé d'heures par semaine (soit 24 heures) que les *temps partiel* (17,5 heures) et que les *plein temps* (9,81 heures). Les chiffres détaillés sont disponibles dans le Tableau 7 en annexe.

Modalités et contexte de l'emploi rémunéré

La plupart des étudiant-e-s (68%) travaillent régulièrement durant le semestre, 5% seulement durant les vacances académiques et 27% durant toute l'année. Un peu plus de la moitié, soit 59%, travaillent seulement dans le champ social, 37% dans un autre champ, et 4% à la fois dans le champ social et un autre champ.

Les trois-quarts (76%) travaillent seulement de jour, 6% uniquement de nuit, et 18% de jour et de nuit. Un peu plus de la moitié (59%) ont des horaires irréguliers.

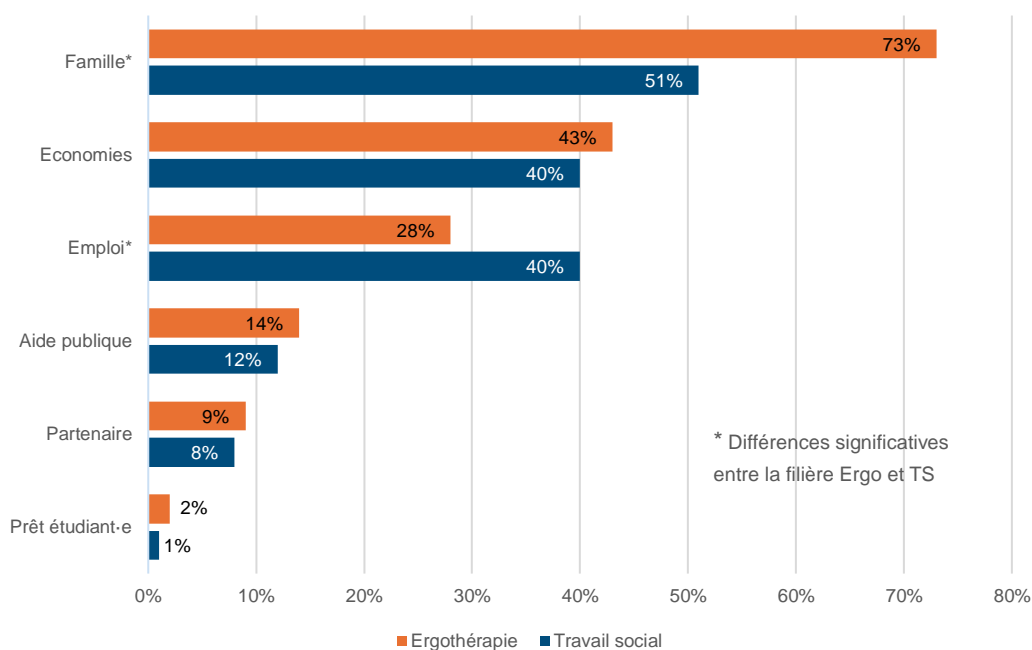
Principales raisons d'avoir un travail rémunéré rapportées par les étudiant-e-s



Graphique 41 : Pourcentages d'étudiant-e-s ayant sélectionné la raison d'avoir une activité rémunérée

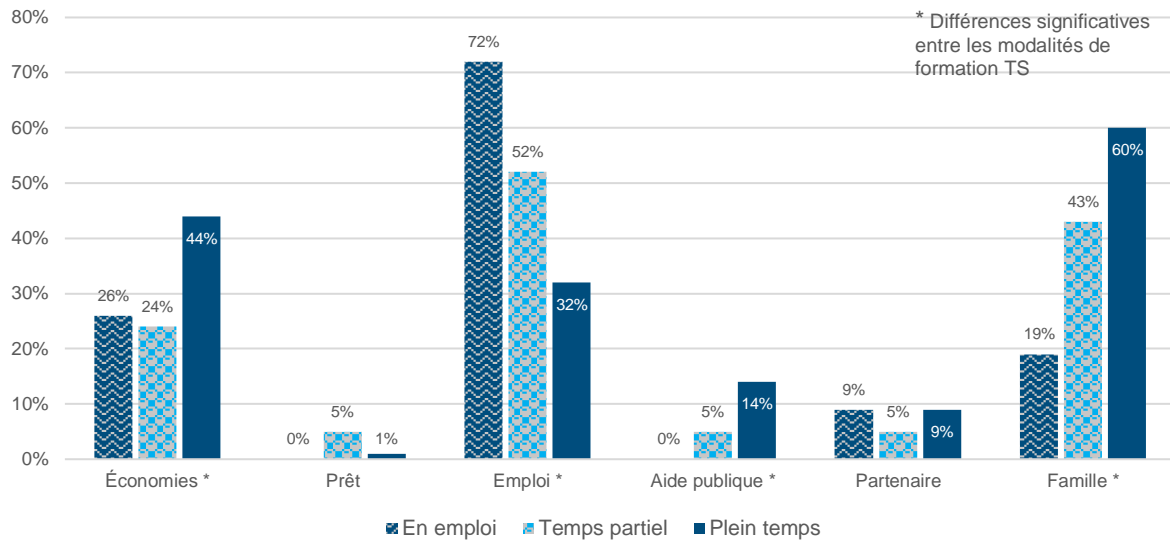
La moitié des étudiant·e·s exerce une activité rémunérée pour être plus à l'aise financièrement, tandis que 41% le font, car cela leur est indispensable pour vivre ou pour être indépendant·e·s vis-à-vis de leurs parents. Un tiers exerce une activité rémunérée pour avoir une expérience pratique et un quart afin de faire des économies. Une minorité d'étudiant·e·s travaille à côté de leurs études pour améliorer leurs chances sur le marché du travail et élargir leurs horizons professionnels. Plus marginalement, certain·e·s évoquent le fait que leurs études leur laissent du temps libre, que cela leur permet de s'intégrer socialement, ou qu'ils ont plus d'intérêt pour leur travail que pour les études.

Ressources financières des étudiant·e·s



Graphique 42 : Comparaison des sources de revenus par filière.

L'ordre d'importance des sources de revenus sont identiques dans les deux filières. Cependant, il existe des différences entre les filières pour les revenus issus de la famille ($\chi^2(1) = 23,1, p < 0.05$) : les étudiant·e·s en ergothérapie sont plus à en bénéficier. Ces différences s'observent parmi les étudiant·e·s entre 19 et 25 ans ($\chi^2(1) = 9,01, p < 0.05$). C'est également le cas pour le revenu d'emploi : cette fois-ci, ce sont les étudiant·e·s en travail social qui en bénéficient plus ($\chi^2(1) = 7,78, p < 0.05$). Ces différences s'observent chez celles et ceux de plus de 31 ans ($\chi^2(1) = 4,75, p < 0.05$).



Graphique 43 : Comparaison des sources de revenus par modalité de formation en travail social. Les * indiquent des différences significatives entre les filières

On peut observer des différences significatives pour les revenus issus de la famille : les étudiant·e·s *en emploi* bénéficient moins de cette ressource que ceux à *temps partiel* et à *plein temps* ($\chi^2(2) = 30,7, p < 0.001$). Ces différences entre modalités s'observent chez les 19-25 ans ($\chi^2(2) = 12,54, p < 0.05$) et les 26-30 ans ($\chi^2(2) = 6,93, p < 0.05$).

Il y a également des différences pour les revenus issus d'un emploi : les *en emploi* et les *temps partiel* sont plus à bénéficier de cette source ($\chi^2(2) = 31,7, p < 0.001$). Ces différences s'observent entre les 19-25 ans ($\chi^2(2) = 20,82, p < 0.001$) et les 31 ans et plus ($\chi^2(2) = 13,52, p < 0.001$).

Enfin, on peut observer des différences concernant les revenus issus de l'aide publique ($\chi^2(2) = 9,91, p < 0.05$) et des économies ($\chi^2(2) = 8,63, p < 0.05$) : les étudiant·e·s à *plein temps* sont plus nombreux et nombreuses à percevoir cette ressource, alors que personne *en emploi* n'en bénéficie.

3.5.6 Synthèse sur les conditions de vie et d'études

En moyenne, les étudiant·e·s consacrent 10 heures par semaine au travail personnel (lecture, révisions, travaux, etc.) et 10 heures par semaine aux déplacements. Iels passent 8 heures à leur emploi rémunéré et 7 heures au travail domestique (garde d'enfants non comprise). Iels consacrent également 4,5 heures à de la proche-aidance, et une heure aux activités bénévoles ou militantes. Moins d'une heure par semaine est consacrée à la santé et soins spécifiques (rendez-vous, traitement, etc.) et 7 heures sont consacrées aux loisirs.

Il y a également 31 des répondant·e·s qui ont des enfants (5,7%) et en assurent la garde principale, ce qui ajoute des heures de travail domestique à leur semaine.

En moyenne, les étudiant·e·s mettent 90 minutes aller-retour pour venir à la HETSL. Les temps de trajet varient beaucoup entre les étudiant·e·s, l'écart-type étant de 71 minutes. Les problèmes de transport ont été évoqués comme des facteurs participant à l'absentéisme.

Les étudiant·e·s en ergothérapie semblent avoir plus de peine à trouver un équilibre dans la gestion des différentes activités qu'en travail social : rappelons qu'ils étaient également moins satisfait·e·s de l'organisation des cours (voir Tableau 5). Les étudiant·e·s en travail social (56%) sont également plus nombreux·ses à travailler à côté de leurs études qu'en ergothérapie (46%).

En moyenne les étudiant·e·s en ergothérapie travaillent 8,6 heures et celles et ceux en travail social 13,8 heures, la possibilité d'étudier à *temps partiel* ou *en emploi* expliquant probablement une partie de ces différences. Les étudiant·e·s *en emploi* travaillent en moyenne un nombre plus élevé d'heures par semaine (soit 24 heures) que les *temps partiel* (17,5 heures) et que les *plein temps* (9,81 heures). Il est possible que l'organisation des cours, sur 5 jours en ergothérapie et sur 4 jours en travail social, ait un effet sur le nombre d'heures travaillées selon les filières.

La plupart (68%) des étudiant·e·s travaillent durant le semestre et 27% durant le semestre et les vacances. Un peu plus de la moitié (59%) ont des horaires irréguliers. Nous avons vu que l'activité rémunérée pouvait influencer la participation aux cours, et que l'organisation des études était peu satisfaisante, notamment pour celles et ceux en ergothérapie : il est possible que des étudiant·e·s aient de la peine à suivre leur cursus en raison de l'emploi occupé.

Pour la moitié des répondant·e·s, cet emploi leur permet d'être plus à l'aise financièrement ou leur est indispensable pour vivre ou être indépendant vis-à-vis des parent·e·s. Les ressources principales des étudiant·e·s proviennent de la famille, de leurs économies et de leur revenu d'emploi. Il serait peut-être souhaitable d'investiguer si les besoins particuliers des étudiant·e·s rencontrant des difficultés financières et travaillant à côté de leurs études, en termes d'organisation des études, sont suffisamment pris en compte.

Certain·e·s étudiant·e·s (37%) ont envisagé l'arrêt de leur formation : 14% en ergothérapie et 23% en travail social. Les étudiant·e·s évaluant que leur santé et leurs difficultés financières ont un impact négatif sur leurs études envisagent plus souvent d'arrêter leur formation. L'ennui, la charge de travail trop importante, les difficultés à trouver un équilibre entre vie privée et vie professionnelle, le décalage négatif avec les attentes avant d'entrer en formation, ainsi que le manque de soutien et le manque de motivation sont quelques-unes des raisons évoquées en commentaires.

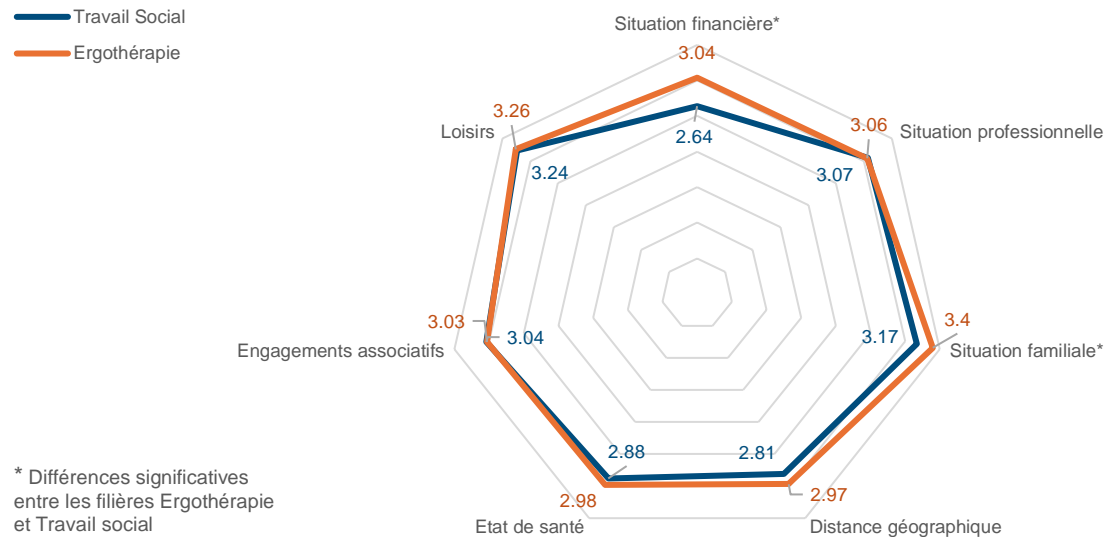
Nous avons demandé aux étudiant·e·s combien se sont senti·e·s discriminé·e·s dans le cadre de leurs études à la HETSL : 45 étudiant·e·s sur 439 (10%) y ont répondu de manière positive.

3.6 Difficultés rencontrées, environnement et soutien dans le cadre de la formation

Dans cette section, nous nous sommes intéressé·e·s aux impacts sur la formation que pouvaient avoir certaines situations de vie, telles qu'un sentiment de solitude ou un environnement de travail difficile, ainsi qu'aux ressources de soutien disponibles.

3.6.1 Impacts sur les études

Nous avons demandé aux étudiant·e·s d'évaluer comment plusieurs aspects de leur vie impactent leurs études (1 = Très positivement, 3 = Pas d'impact, 5 = Très négativement). Les scores moyens sont présentés au Tableau 6 et représentés par le graphique 44.



Graphique 44 : Comparaison des scores moyens d'impact sur les études, selon la filière.

L'impact de la santé et de la situation financière tendent vers le négatif, alors que les autres éléments sont plus proches du score neutre (voir Tableau 6 en annexe pour plus de détails).

Les tests de Student utilisés pour comparer les scores entre les filières révèlent que seuls les scores liés à la situation financière ($t(441) = -4,50, p < 0,05$) et à la situation familiale ($t(449) = -2,46, p < 0,05$) varient de façon significative en fonction de la filière.

Nous avons effectué des analyses de variance afin de vérifier si ces variations sont dues à la différence d'âge entre les filières : il y a un effet de l'âge qui explique 3% de la variance des scores à l'item « impact de la situation financière » ($F(2,434) = 5,53, p < 0,05$) et 1,6% de la variance des scores à l'item « impact de la situation familiale » ($F(2,442) = 5,54, p < 0,05$).

La filière n'a plus d'impact significatif lorsque l'on contrôle la variable d'âge pour l'item « impact de la situation financière » ($F(1,434) = 3,788, ns$) et « impact de la situation familiale » ($F(1,442) = 2,3430, ns$). La différence est donc plutôt liée à l'âge des répondant·e·s qu'à leur filière.

En moyenne, les 19-25 ans (Moy = 2,89) sont impacté·e·s moins négativement par leur situation financière que les 26-30 ans (Moy = 2,51) et les 31+ ans (Moy = 2,52). Ces derniers et dernières sont impacté·e·s plus négativement par leur situation familiale (Moy = 2,87) que les 19-25 ans (Moy = 3,30) et les 26-30 ans (Moy = 3,32).

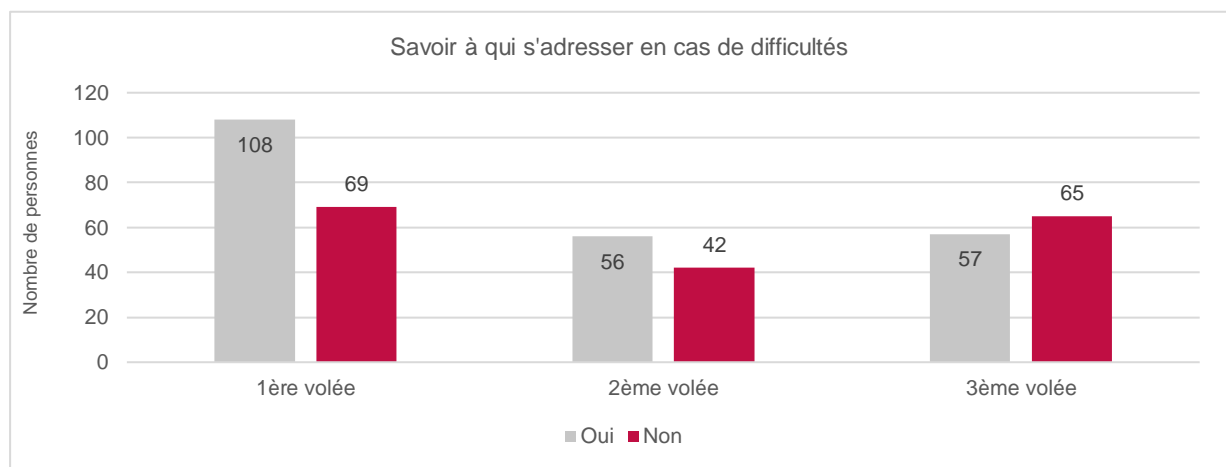
Comme la majorité des parents font partie de cette tranche d'âge, nous avons effectué un test de Student pour voir si les scores d'impact de la situation familiale sont liés au fait d'avoir des enfants ou non : les résultats confirment cette hypothèse ($t(462) = 3,70, p < 0,05$). Le score moyen à cet item est de 2,63 pour celles et ceux qui ont des enfants et de 3,31 pour celles et ceux qui n'en ont pas : la situation familiale semble être une difficulté supplémentaire pour les

parent·e·s, alors qu'elle tend plutôt à avoir un effet neutre ou ressource pour les étudiant·e·s sans enfants.

3.6.2 Recherche de soutien en cas de difficultés

Nous avons demandé aux étudiant·e·s s'ils savaient à qui s'adresser lorsqu'ils rencontrent des difficultés : parmi celles et ceux qui ont répondu à la question, 56% des étudiant·e·s y ont répondu favorablement (51% des étudiant·e·s en ergothérapie et 59% en travail social). Il y a donc environ la moitié des étudiant·e·s qui ne savent pas à qui s'adresser en cas de problèmes.

Nous avons testé les différences en fonction de la volée de formation : 49% des étudiant·e·s qui savent à qui s'adresser sont dans la 1^{ère} volée (49%), contre seulement 25 et 26% dans les 2^{ème} et 3^{ème} volée ($\chi^2(2) = 8,32, p < 0.05$).

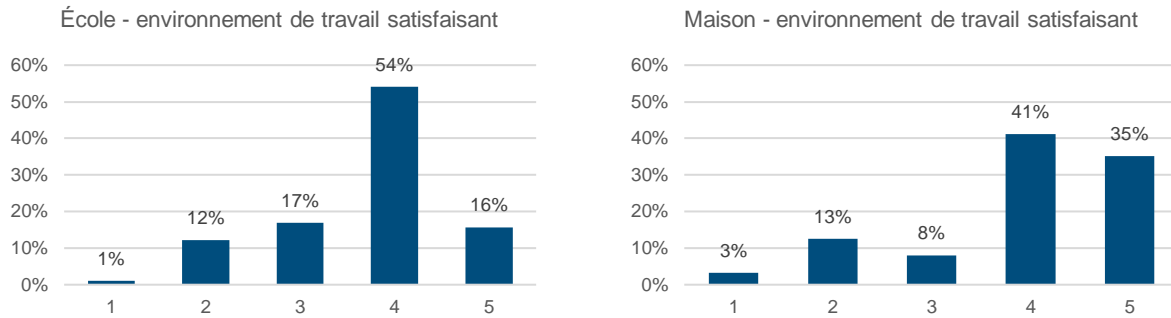


Graphique 45 : Comparaison des réponses à la question « Je sais à qui m'adresser en cas de difficultés », en fonction des volées de formation

Nous avons ensuite demandé aux étudiant·e·s à qui ils s'adressent en cas de difficultés. Voici les réponses qui ressortent le plus souvent : aux doyen·ne·s, aux responsables cursus de la formation, à la conseillère pédagogique, aux proches, aux enseignant·e·s, aux ami·e·s, au réseau de soutien mis en place par l'école (association HETSL libre), aux praticien·ne·s formateurs et référent·e·s de stage, aux autres élèves, et aux professionnel·le·s de la santé.

3.6.3 Environnement de travail

Nous avons demandé aux étudiant·e·s de nous dire dans quelle mesure ils possèdent un environnement de travail satisfaisant dans le cadre privé et celui de l'école. Les possibilités de réponse allaient de 1 (pas du tout satisfaisant) à 5 (tout à fait satisfaisant).



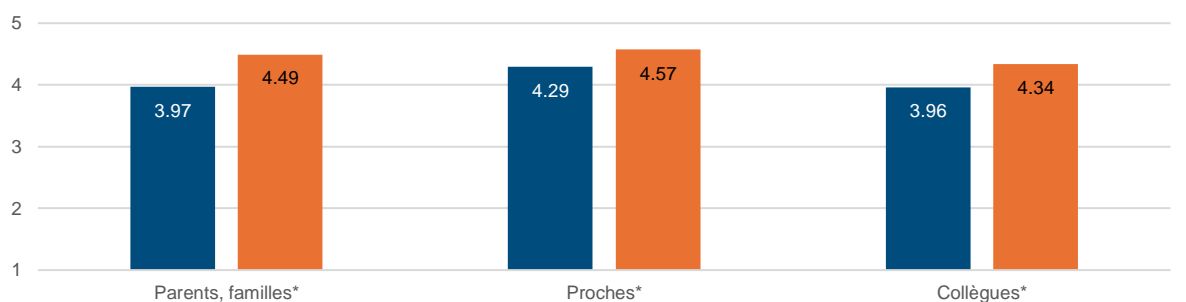
Graphique 46 : Satisfactions vis-à-vis de l'environnement de travail à la maison et à la HETSL

En moyenne, les étudiant·e·s sont plutôt satisfait·e·s de l'environnement de travail dont iels disposent, avec 41% des étudiant·e·s plutôt satisfait·e·s et 35% tout à fait satisfait·e·s de leur environnement de travail à domicile. Concernant l'environnement de travail à la HETSL, 54% des étudiant·e·s se disent plutôt satisfait·e·s et 16% tout à fait satisfait·e·s de celui-ci.

3.6.4 Soutien dans les études

Nous avons demandé aux étudiant·e·s dans quelle mesure iels se sentent soutenu·e·s dans leurs études par différentes personnes de leur entourage qui sont : parents, familles ; proches ; collègues ; autre. Les réponses possibles allaient de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

Nous avons vérifié par des analyses de variance si les différences sont significatives entre les filières. C'est le cas pour tous les items : « parents, famille » ($F(1, 369) = 12,64, p < 0,05, \eta^2 = 0,028$); « proches » ($F(1, 369) = 3,85, p = 0,05, \eta^2 = 0,009$) et « collègues » ($F(1, 369) = 5,96, p < 0,05, \eta^2 = 0,016$). Ces effets ne sont pas dus aux différences d'âge entre les filières : les étudiant·e·s se sentent plus soutenu·e·s dans leurs études en ergothérapie qu'en travail social.



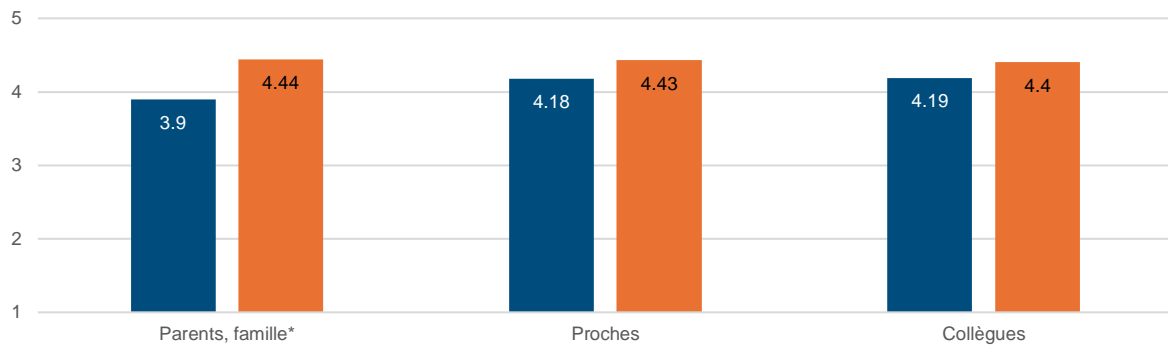
* Différences significatives entre les filières
Ergothérapie et Travail social

■ Travail social ■ Ergothérapie

Graphique 47 : Comparaison des soutiens perçus selon la filière.

Les sources de soutien citées en plus en commentaires sont les suivantes : l'équipe enseignante, les ami·e·s et autres étudiant·e·s de la HETSL, l'école, et les professionnel·le·s de la santé.

3.6.5 Valorisation des études



* Différences significatives entre les filières
Ergothérapie et Travail social

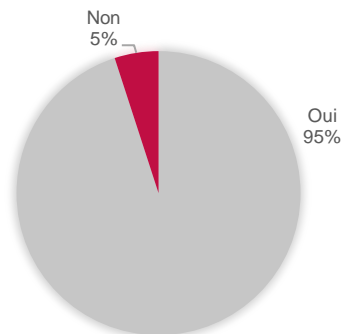
■ Travail Social ■ Ergothérapie

Graphique 48 : Valorisation perçue des études selon la filière.

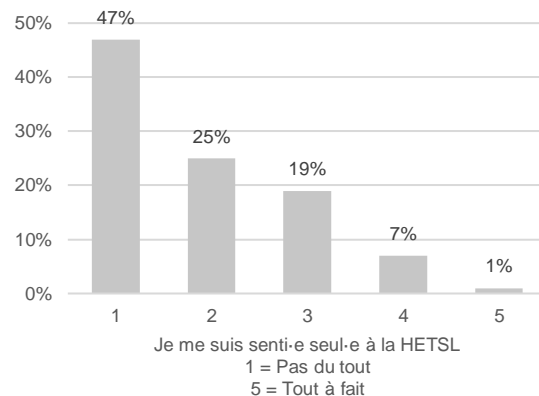
En moyenne, les étudiant·e·s sont plutôt d'accord avec le fait que leurs études sont valorisées par leur entourage. La différence entre filières est significative en faveur des ergothérapeutes pour « Parents, familles » ($F(1, 438) = 11,30, p < 0,05, \eta^2 = 0,025$) et ce même si l'on contrôle l'âge ($F(2, 438) = 1,38, ns.$).

3.6.6 Ami·e·s et sentiment de solitude

JE ME SUIS FAIT DES AMI·E·S À LA HETSL



Graphique 49 : Pourcentage d'étudiant·e·s s'étant fait des ami·e·s à la HETSL



Graphique 50 : Fréquence des scores à la question « Je me suis senti·e seul·e à la HETSL »

La majorité (95%) des étudiant·e·s rapportent s'être fait des ami·e·s à la HETSL.

La majorité (73%) rapporte également de pas s'être senti·e seul·e dans le cadre de l'école (1 = pas du tout ; 5 = tout à fait). Il y a toutefois environ 8% d'étudiant·e·s qui relatent s'être senti·e·s seul·e·s.

3.6.7 Synthèse sur les difficultés, l'environnement et le soutien

L'impact de la santé et de la situation financière tendent vers le négatif pour les deux filières. Les situations familiale et professionnelle semblent poser particulièrement problème aux

étudiant·e·s en travail social, potentiellement parce qu'ils sont plus âgé·e·s et ont plus de responsabilités financières et familiales. Les étudiant·e·s en travail social sont également plus nombreux·ses à travailler à côté de leurs études et à avoir des enfants. La situation familiale semble être une difficulté supplémentaire pour les parent·e·s, alors qu'elle tend plutôt à avoir un effet neutre ou être une ressource pour les étudiant·e·s sans enfants.

Ces différents éléments semblent corroborer l'hypothèse selon laquelle il est difficile de concilier études et travail rémunéré, alors que celui-ci est indispensable pour 41% des répondant·e·s, ainsi que de concilier études et éducation d'enfants.

Lorsque nous avons demandé aux étudiant·e·s s'ils savent à qui s'adresser en cas de difficultés, 44% ont répondu que non. Toutefois, le renforcement des campagnes de sensibilisation semble porter leurs fruits, car les étudiant·e·s de la 1^{ère} volée sont deux fois plus à savoir à qui s'adresser que celles et ceux de 2^{ème} et 3^{ème} volées.

Concernant l'environnement de travail, en moyenne, les étudiant·e·s sont plutôt satisfait·e·s de l'environnement de travail dont ils disposent à la HETSL, avec 54% des étudiant·e·s plutôt satisfait·e·s et 16% tout à fait satisfait·e·s de celui-ci. À domicile, 41% des étudiant·e·s sont plutôt satisfait·e·s et 35% tout à fait satisfait·e·s de leur environnement de travail.

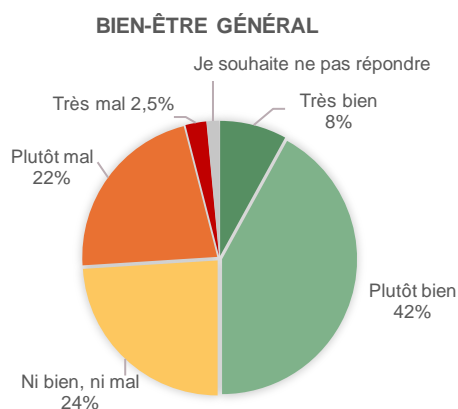
Les étudiant·e·s se sentent plutôt soutenu·e·s et valorisé·e·s par leurs familles, proches et collègues. Cela est particulièrement le cas pour les futur·e·s ergothérapeutes ; ils se sentent également plus valorisé·e·s par leur famille dans leur choix d'études.

La plupart des étudiant·e·s (95%) se sont fait des ami·e·s à la HETSL, et la plupart déclarent ne pas s'être senti·e seul·e dans le cadre de l'école. Il y a toutefois environ 8% d'étudiant·e·s qui relatent s'être senti·e·s seul·e·s.

3.7 Questions relatives à la santé

3.7.1 Bien-être général

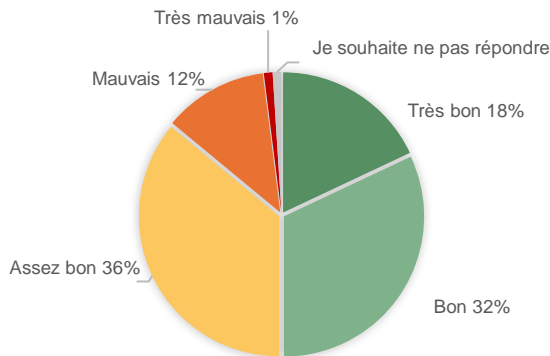
Nous avons demandé aux étudiant·e·s de répondre à la question « Si vous deviez caractériser votre bien-être : comment vous sentez-vous ? » selon une échelle allant de « Très bien » à « Très mal ».



Graphique 51 : Bien-être général rapporté par les étudiant·e·s (pourcentages du total des répondant·e·s)

Nous pouvons voir ci-dessus que si 50% des étudiant-e-s rapportent se sentir très bien et plutôt bien, un quart des étudiant-e-s se dit se sentir plutôt mal, voire très mal.

3.7.2 État de santé général

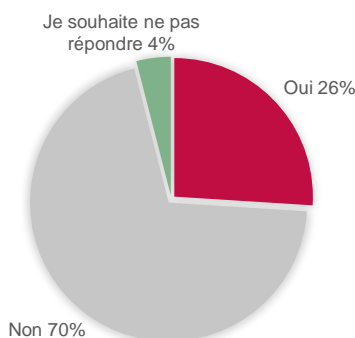


Graphique 52 : Caractérisation de la santé générale rapportée par les étudiant-e-s (pourcentages du total des répondant-e-s).

Ce graphique montre que la moitié des étudiant-e-s évaluent leur état de santé général comme étant bon ou très bon. Cependant, 13% des étudiant-e-s évaluent leur état de santé comme mauvais ou très mauvais. Nous avons regroupé les étudiant-e-s en trois groupes : *bonne santé* (très bon et bon), *moyenne santé* (assez bon) et *mauvaise santé* (mauvaise, très mauvaise) afin de comparer les groupes.

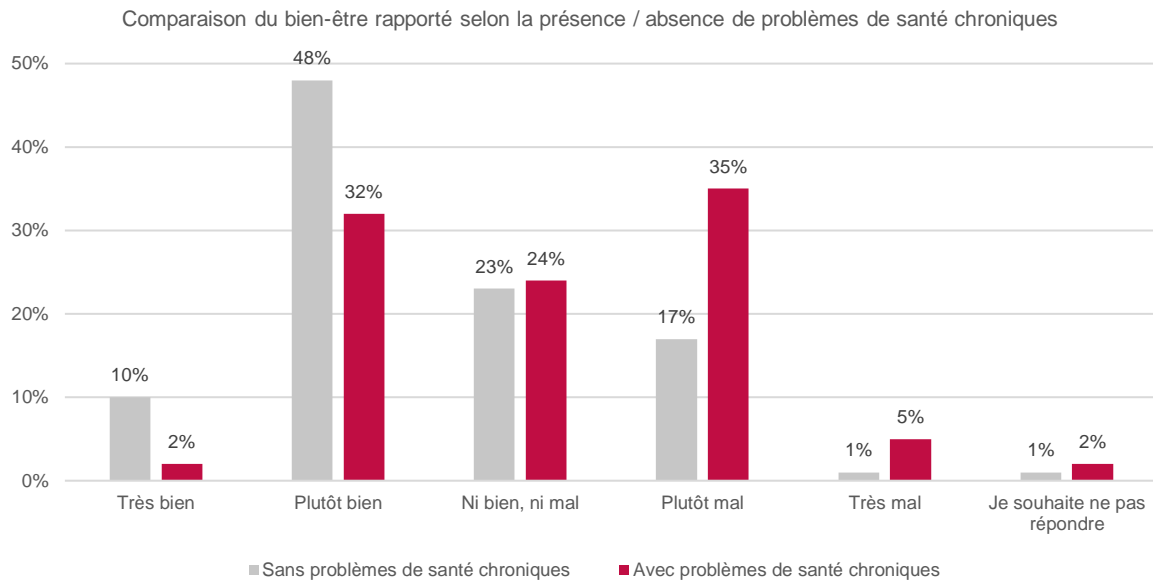
Le bien-être général et l'état de santé général sont liés : les étudiant-e-s avec une moins bonne santé évaluent moins bien leur bien-être ($\chi^2(25) = 297, p < 0.05$). Il y a toutefois des étudiant-e-s qui disent se sentir plutôt mal alors que leur état de santé général est très bon, et des étudiant-e-s qui rapportent se sentir très bien ou plutôt bien, alors que leur état de santé est mauvais.

3.7.3 Problèmes de santé chronique



Graphique 53 : Présence ou absence de problèmes de santé de longue durée (pourcentages du total des répondant-e-s)

Un quart des étudiant-e-s (soit 132 individus) rapportent souffrir de problèmes de santé chroniques ou de longue durée. On entend par là des problèmes de santé ou maladies qui ont duré depuis au moins six mois ou qui dureront probablement six mois ou plus (OFS, 2018).



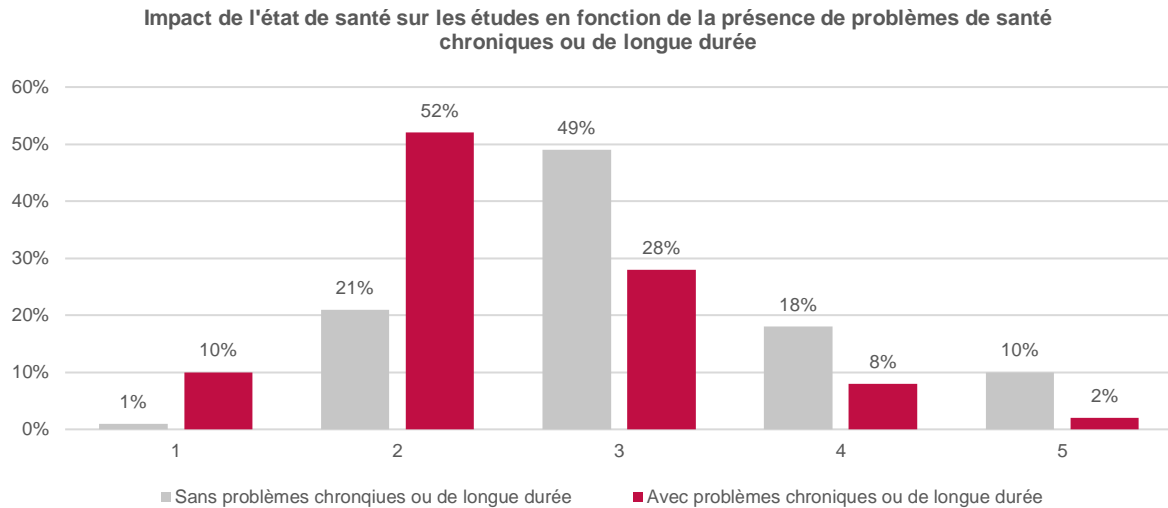
Graphique 54 : Comparaison des fréquences d'étudiant-e-s dans chaque catégorie de bien-être en fonction de la présence ou de l'absence de problèmes de santé chroniques.

Encore une fois, nous avons pu observer que le bien-être général est lié à la présence de problèmes de santé de longue durée : les étudiant-e-s qui en souffrent évaluent globalement moins bien leur bien-être général ($\chi^2(10) = 58,5, p < 0.05$).

Nous avons cherché à savoir combien d'étudiant-e-s ont des problèmes de santé chroniques ou de longue durée, et sont impacté-e-s négativement dans le cadre de leurs études⁸ : 74 étudiant-e-s sont concerné-e-s, soit 14% du total des étudiant-e-s.

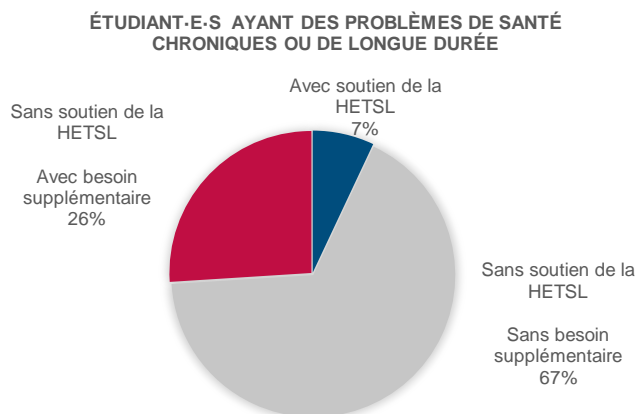
Cela signifie que 62% des étudiant-e-s ayant un problème de santé chronique disent être impacté-e-s négativement dans leurs études par ce problème.

⁸ Les étudiant-e-s impacté-e-s négativement ont un score inférieur à 3, pour plus de détails, les scores sont disponibles dans la partie 3.6.1 (graphique 44) et au tableau 6 en annexe.



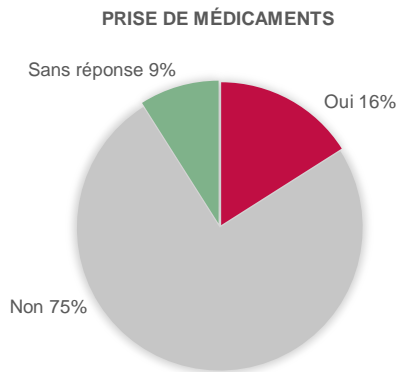
Graphique 55 : Impact de l'état de santé sur les études, en fonction de la présence de problèmes de santé chroniques : 1 = très négativement, 3 = pas d'impact, 5 = très positivement). Pourcentages propres à chaque catégorie (avec/sans problèmes chroniques).

Parmi les 14% qui sont impacté·e·s négativement dans leurs études en raison d'un problème de santé chronique, 7% rapportent recevoir un soutien de la part de la HETSL, 67% n'en reçoivent pas mais n'en ont pas besoin, et **26% n'en reçoivent pas et auraient besoin d'un soutien supplémentaire** (soit 28 individus).



Graphique 56 : Soutien de la HETSL rapporté par les étudiant·e·s ayant des problèmes de santé chroniques ou de longue durée.

3.7.4 Prise de médicaments



Graphique 57 : Prise de médicaments rapportée par les étudiant·e·s (pourcentages du total des répondant·e·s)

La majorité des étudiant·e·s (75%) rapportent ne pas prendre de médicaments. Les raisons invoquées par celles et ceux qui en prennent sont : gestion du stress (5%), augmentation des performances (1%), amélioration de la concentration (4%). D'autres évoquent des problématiques de maladies chroniques, douleurs, insomnies, migraines, hypersomnie, angoisses, humeur instable et des troubles hyperactifs et de déficit de l'attention (TDAH).

3.7.5 Synthèse sur le bien-être, la santé et le soutien de la HETSL

Concernant les réponses à la question « Comment vous sentez-vous ? », si 50% des étudiant·e·s rapportent se sentir très bien et plutôt bien, un quart des étudiant·e·s dit se sentir plutôt mal, voire très mal. Il est difficile de faire des comparaisons avec d'autres établissements étant donné la nature large de la question posée, mais l'EPFL, par exemple, a mené auprès de ses étudiant·e·s une enquête sur la santé mentale : un tiers du corps étudiant se trouverait en détresse psychologique (Courvoisier et al., 2023).

La moitié des étudiant·e·s estiment leur état de santé comme étant bon (32%), voire très bon (18%). Il y a 12% des répondant·e·s qui s'estiment en mauvaise santé et 1% en très mauvaise santé.

Il y a 26% des étudiant·e·s qui rapportent avoir des problèmes de santé chronique, c'est-à-dire des problèmes de santé ou maladies qui ont duré depuis au moins six mois ou qui dureront probablement six mois ou plus (OFS, 2018). Les étudiant·e·s en travail social seraient particulièrement touché·e·s par les problèmes de santé chroniques ou de longue durée, selon le taux de 23% dans les hautes écoles suisses (OFS, 2017).

De plus, 14% du total des répondant·e·s ont des problèmes de santé chronique qui impactent négativement leurs études, soit environ un·e étudiant·e·s sur cinq. Selon les données de l'OFS récoltées en 2020 et analysées pour le cas de la HES-SO par Dutoit et al. (2022), « Si globalement les étudiant·e·s se sentent en bonne santé, il convient néanmoins de relever que 12 % déclarent avoir un problème de santé pouvant les limiter dans leurs études ; 1.5 % se

sentent même fortement limité·es. » (p. 8). Nos résultats sont donc en ligne avec ceux de Dutoit et al. (2022).

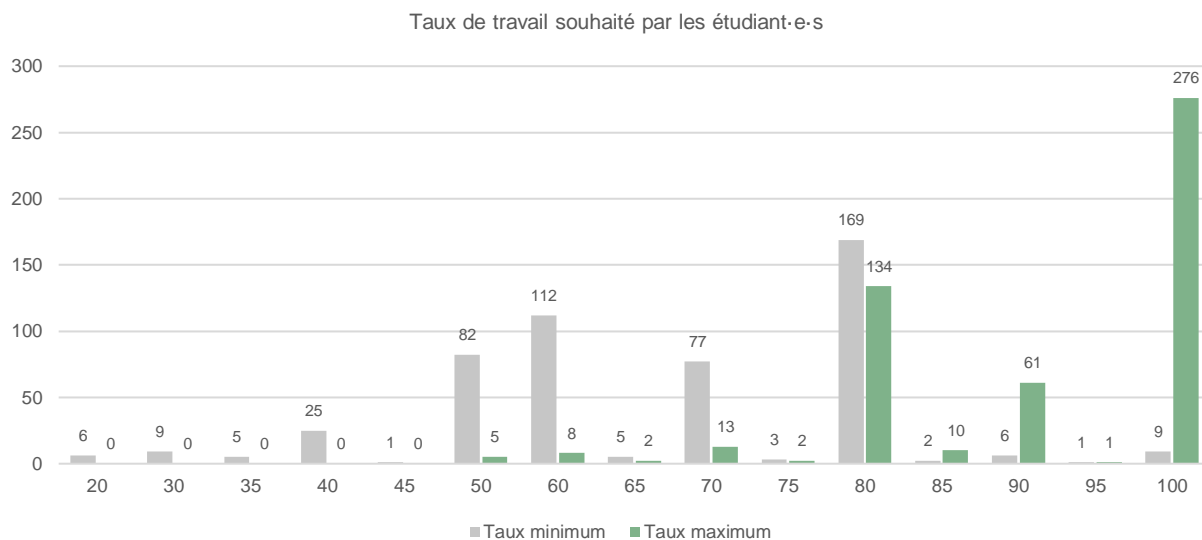
Cela pourrait provenir du fait que la population étudiante de la HETSL est majoritairement féminine : plusieurs études (Morvan et Frajerman, 2021 ; OFS, 2017 ; OFS, 2018 ; OFS, 2021 ; OVE, 2018 ; Strenna et al., 2014) ont démontré que les femmes rapportent en général un moins bon état de santé que les hommes. Il est également probable que le fait d’avoir des problèmes de santé ait pu orienter les individus vers la relation d’aide.

Parmi le quart d’étudiant·e·s touché·e·s par des problèmes de santé chroniques ou de longue durée, 7% rapportent recevoir un soutien de la part de l’école. Ce chiffre était de 24% dans les hautes écoles suisses en 2020 (OFS, 2021) ; 26% indiquent ne pas recevoir de soutien de la part de la HETSL et en avoir besoin ; iels étaient environ 28% dans ce cas dans les hautes écoles suisses en 2020 (OFS, 2021).

Concernant la prise de médicaments, seulement 16% ont répondu en prendre.

3.8 Projections dans l’avenir

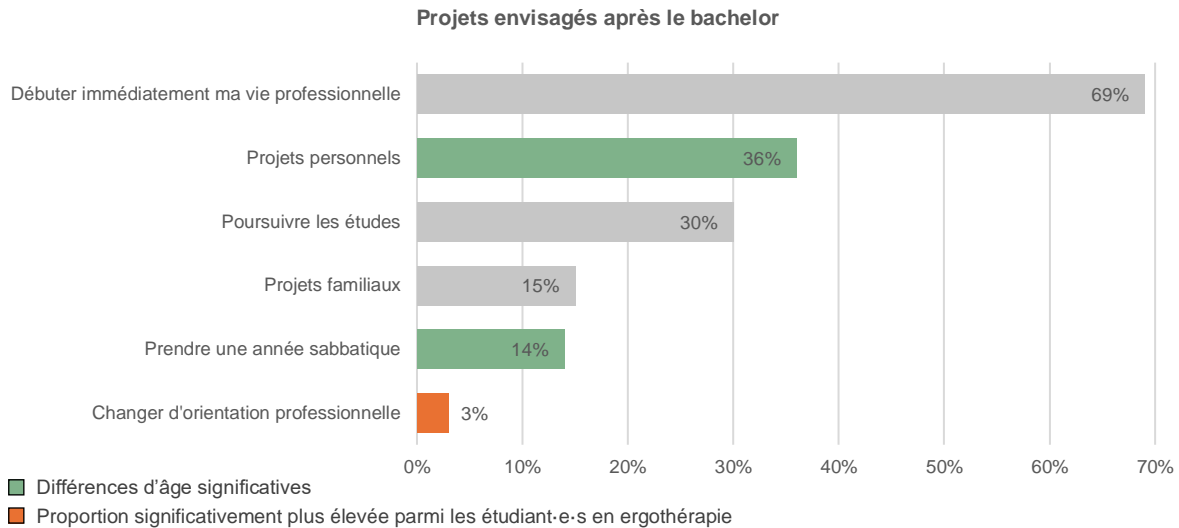
Dans cette section, nous nous sommes intéressé·e·s à comment les étudiant·e·s s’imaginent leur futur professionnel, notamment en regard de l’emploi qu’iels souhaiteraient et du climat mondial actuel, entre conflits armés, dérèglement climatique et avancements technologiques.



Graphique 58 : Taux de travail minimum et maximum souhaité dans le futur emploi (nombre d’individus).

3.8.1 Projets après le Bachelor

Nous avons demandé aux étudiant·e·s ce qu’iels souhaitent faire directement après l’obtention de leur Bachelor.



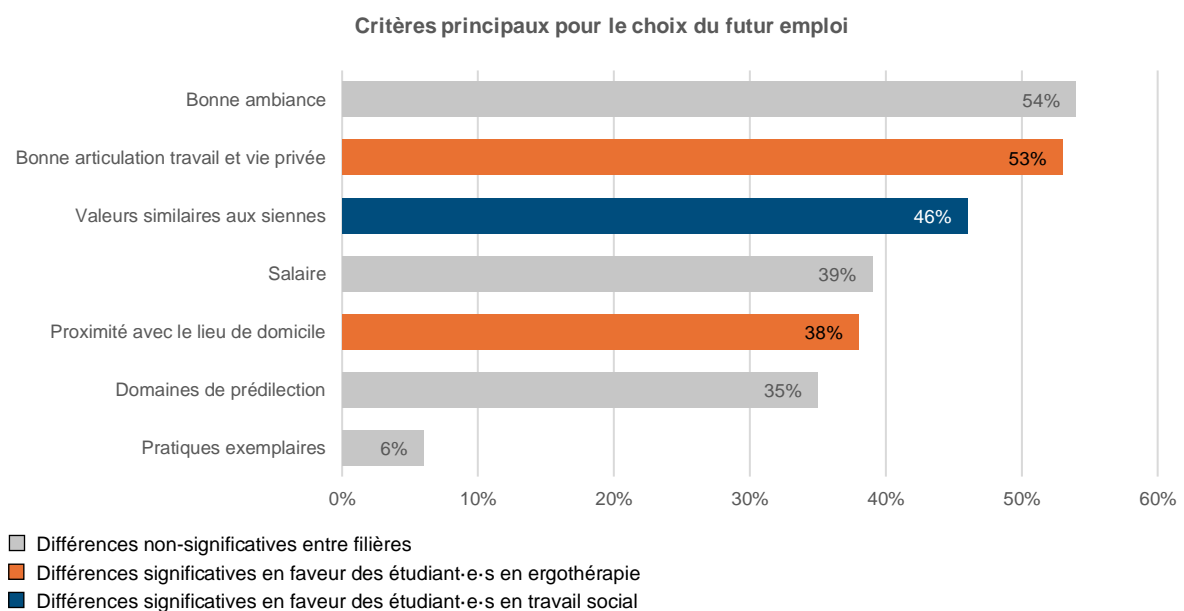
Graphique 59 : Projets envisagés après l'obtention du Bachelor par les étudiant-e-s.

Nous avons testé le rapport entre le genre et la volonté d'avoir des projets familiaux : les différences sont non significatives ($\chi^2(4) = 2, ns.$).

Nous avons également investigué les facteurs liés au désir de changer d'orientation professionnelle : les différences sont significatives entre les filières ($\chi^2(1) = 6,03, p < 0.05$). Les étudiant-e-s en ergothérapie (en orange dans le graphique 59) sont proportionnellement plus nombreux et nombreuses à envisager de changer d'orientation. Cet effet n'est pas dû à la différence d'âge entre les filières ($\chi^2(1) = 1,44, ns.$).

Il y a toutefois des différences liées à l'âge (en vert dans le graphique 59) pour les items suivants : prendre une année sabbatique est plus cité parmi les 19-25 ans ($\chi^2(2) = 14,1, p < 0.001$), ainsi que développer des projets personnels ($\chi^2(2) = 16,8, p < 0.001$).

3.8.2 Critères de choix principaux pour le futur emploi



Graphique 60 : Critères pour le futur emploi (pourcentages du total des répondant-e-s).

Nous avons demandé aux étudiant·e·s de sélectionner parmi 7 critères, les 3 plus importants à leurs yeux dans le choix de leur futur emploi.

Nous avons comparé les filières à l'aide de tests du χ^2 : seules les différences significatives sont présentées. Elles sont en orange dans le graphique 60 lorsque plus importantes en ergothérapie, et en bleu lorsque plus importantes en travail social.

Les étudiant·e·s en ergothérapie sont en plus grand nombre à avoir sélectionné les items « bonne articulation travail et vie personnelle » ($\chi^2(1) = 7,76, p < 0.05$) ainsi que « proximité avec le lieu de domicile » ($\chi^2(1) = 13, p < 0.05$). Ces différences ne sont pas dues à la différence d'âge entre les filières ($\chi^2(2) = 0,27, ns.$ et $\chi^2(2) = 4,29, ns.$).

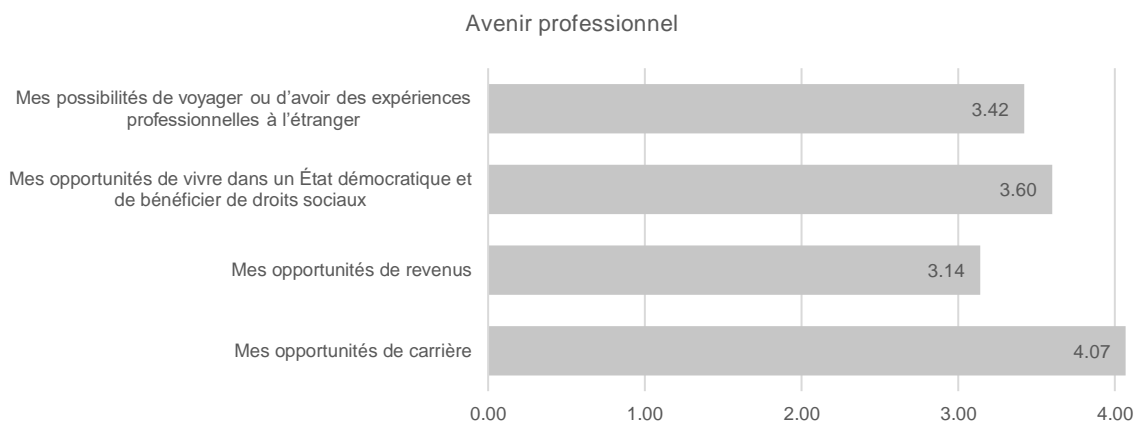
En revanche, le critère « valeurs similaires aux miennes » semble être plus important pour les étudiant·e·s en travail social ($\chi^2(1) = 20,5, p < 0.001$). Cet effet n'est pas non plus dû à l'âge ($\chi^2(2) = 1,65, ns.$). Il est intéressant de noter, par ailleurs, qu'il y a peu de réponses positives au critère « pratiques exemplaires ».

Nous avons également permis aux étudiant·e·s d'ajouter des commentaires dans cette section. Les critères de choix commentés n'appartenant pas aux catégories proposées sont les suivants : ouverture face aux besoins médicaux des employé·e·s, petite structure.

3.8.3 Projections dans une future carrière

Nous avons demandé aux étudiant·e·s d'évaluer dans quelles mesures ils ont confiance en leur avenir, en évaluant plusieurs affirmations. Les réponses allaient de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Les moyennes et écart-types se trouvent en annexe, au Tableau 8, et sont représentés au graphique 61.

En moyenne, les étudiant·e·s envisagent leur avenir professionnel sur un versant plutôt positif.

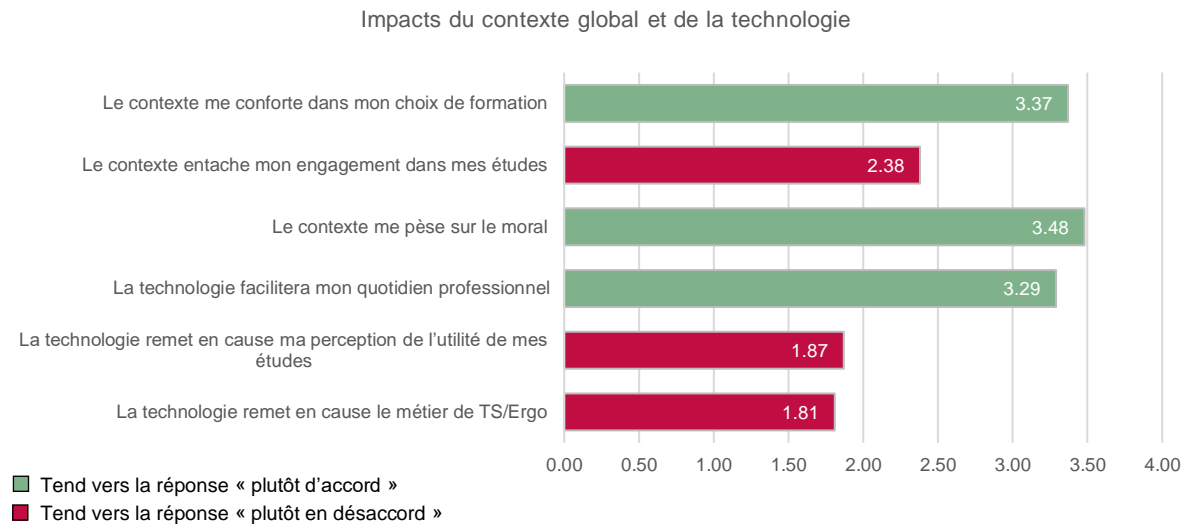


Graphique 61 : Scores moyens d'accord pour « Si je me projette dans l'avenir, j'ai confiance en... ».

3.8.4 Contexte écologique et technologique

Nous leur avons ensuite demandé dans quelle mesure les contextes écologique (dérèglement climatique) et social (conflits armés) actuels les impactent, et comment ils imaginent l'impact

de l'évolution technologique sur leur avenir professionnel sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Les scores moyens et les écart-types se trouvent au Tableau 9, en annexe, et sont présentés au graphique 62.



Graphique 62 : Scores moyens d'accord concernant les contextes global et technologique

3.8.5 Synthèse des projections dans l'avenir

Après le Bachelor, 69% des répondant.e-s souhaitent débiter immédiatement leur vie professionnelle, 36% se consacrer à des projets personnels et 30% poursuivre leurs études. Les étudiant.e-s plus jeunes sont également plus à désirer prendre une année sabbatique. Seulement 3% souhaitent changer d'orientation professionnelle, surtout du côté des étudiant.e-s en ergothérapie. Les étudiant.e-s de la filière travail social auraient moins tendance à vouloir poursuivre leurs études que la moyenne des étudiant.e-s en Bachelor des HES et HEP (OFS, 2017).

Pour leur futur emploi, les répondant.e-s espèrent avant tout trouver un poste dans une structure avec une bonne ambiance de travail, et qui permet une bonne articulation entre vie privée et professionnelle. La question de trouver une institution avec des valeurs similaires aux siennes est également très importante, particulièrement pour les étudiant.e-s en travail social. Viennent ensuite des éléments plus pragmatiques comme le salaire et la proximité avec le lieu de domicile, ou le fait de travailler dans son domaine de prédilection. Le fait d'y trouver des pratiques exemplaires est en marge des autres raisons dans le choix du futur emploi.

Les étudiant.e-s ont plutôt confiance en l'avenir concernant leurs opportunités de carrière et leurs possibilités d'avoir des expériences professionnelles à l'étranger. Iels ont également plutôt confiance en le fait de pouvoir vivre dans un État démocratique et de pouvoir bénéficier de droits sociaux. En revanche, iels ont moins confiance en leurs opportunités de revenus.

Même si les contextes globaux de dérèglement climatique et de conflits armés pèsent sur le moral des étudiant.e-s, cela ne semble pas entacher leur engagement dans leurs études : au contraire, cela semble les reconforter dans la voie qu'ils ont choisie. Iels voient également de

manière positive le contexte technologique : iels pensent plutôt que cela facilitera leur quotidien professionnel.

3.9 Commentaires libres à la fin du questionnaire

Nous avons laissé un espace de commentaires libres à la fin du questionnaire afin que les étudiant·e·s puissent s'exprimer sur celui-ci, et plus globalement, sur l'école.

Les thématiques qui ressortent le plus souvent sont les suivantes :

- **Remerciements** : pour la démarche du questionnaire, et le fait que l'école s'intéresse à leurs conditions de vie et leurs avis (73 commentaires).
- **Commentaires négatifs concernant** :
 - la quantité trop élevée de travail, et surtout de travaux de groupe (13 commentaires) ;
 - les différences d'évaluation en fonction des enseignant·e·s, voire le comportement problématique de certain·e·s enseignant·e·s (10 commentaires) ;
 - le caractère trop théorique de la formation (7 commentaires) ;
 - le modèle de pensée unique de l'école (5 commentaires) ;
 - les problèmes d'organisation dus aux trajets et le désir d'avoir la possibilité de suivre les cours en ligne (4 commentaires).
- **Suggestions d'amélioration** :
 - faire un PowerPoint avec les dates de tous les examens (1 commentaire) ;
 - mettre à jour les listes de stages potentiels (1 commentaire) ;
 - mettre plus de prises électriques (4 commentaires).

4 DISCUSSION

La majorité des étudiant·e·s de notre échantillon sont des femmes (78%) et ont entre 19 et 25 ans (70%). À titre de comparaison, en 2020, les femmes représentaient 53% des étudiant·e·s dans les hautes écoles suisses et l'âge moyen était de 26,2 ans (OFS, 2021, p.8). La HETSL compte ainsi une population étudiante particulièrement féminine, mais d'âge comparable, la moyenne étant de 25,6 ans pour la HETSL que l'ensemble des étudiant·e·s des hautes écoles suisses.

Les étudiant·e·s en travail social représentent 63% de notre échantillon. Il y a une plus grande proportion d'hommes dans la modalité *en emploi* (37%) que dans les deux autres modalités, *plein temps* et *temps partiel* (19% et 21% respectivement).

Les étudiant·e·s en ergothérapie (37%) sont légèrement sur-représenté·e·s dans notre échantillon par rapport à la population de l'école (25%). Ils sont également tendanciellement plus jeunes (l'âge moyen étant de 24.4 ans) que les étudiant·e·s en travail social (dont l'âge moyen est de 26.0 ans). En effet, 82% des étudiant·e·s en ergothérapie ont entre 19 et 25 ans, alors qu'ils ne sont que 64% dans cette catégorie d'âge en travail social.

4.1 Rapport aux études

Les raisons principales ayant poussé les étudiant·e·s à choisir leur formation sont de nature intrinsèque (Vertongen et al., 2009) : ce sont les items « intérêt pour le domaine d'étude » et « pour réaliser une aspiration professionnelle » qui obtiennent les scores les plus élevés (respectivement 4.60 et 4.36 sur 5). Ils sont suivis des facteurs de motivation extrinsèques (Verton et al., 2009) suivants : « pour améliorer mes chances de revenu » et « pour avoir de bonnes chances sur le marché du travail » (respectivement 3.28 et 3.8 sur 5). En dernière position se trouve l'item « pour exercer une activité rémunérée en parallèle » (2.04 sur 5). Ces résultats sont similaires à ceux mis en lumière par d'autres enquêtes menées auprès des hautes écoles suisse par l'OFS (2009, 2017, 2021) et des HES-SO en particulier (Dutoit et al., 2022, p.14).

Concernant les compétences perçues comme nécessaires à la formation, les étudiant·e·s s'entendent sur l'importance des expériences pratiques, de bonnes compétences relationnelles, d'une capacité à apprendre et à s'adapter et de la nécessité de savoir faire face à des situations émotionnellement difficiles. L'item « un large bagage théorique » (3.6 sur 5) est celui qui est perçu comme le moins important par les étudiant·e·s. Cela est particulièrement le cas pour les étudiant·e·s en travail social.

Pour 75% des étudiant·e·s, le niveau d'exigence de la formation est adapté. Le niveau de formation est plus souvent perçu comme étant trop difficile dans la filière ergothérapie, en particulier pour la 1ère volée.

Certain-e-s étudiant-e-s présent-e-s lors de la rencontre en mars 2024 ont évoqué qu'en première année, toute filière confondue, il est particulièrement difficile de comprendre le fonctionnement et l'organisation de l'école, surtout au premier semestre, ajoutant une difficulté à l'entrée en formation. Selon Dutoit et al. (2022, p. 29), les étudiant-e-s en travail social et santé se disent particulièrement impacté-e-s par les problèmes d'organisation de leur haute école par rapport aux autres filières HES. En revanche, la 3^{ème} volée des étudiant-e-s de travail social décrit le niveau d'exigence de la formation comme trop facile. Des éléments apparus à l'occasion de la rencontre pourraient expliquer cela : il a été mentionné le sentiment que la progression de la formation, entre les modules fondamentaux et les modules métiers, que ce soit en termes de pédagogie ou de contenu, n'est parfois pas assez significative et qu'un sentiment de revoir les mêmes choses, sans réelle progressivité ou approfondissement, peut être ressenti en seconde partie de formation.

Le décalage vis-à-vis des attentes avant d'entrer en formation et la confrontation à la réalité de la formation est négatif pour 44% des étudiant-e-s en ergothérapie et 34,5% de celles et ceux en travail social. À partir des échanges à l'occasion de la rencontre entre les étudiant-e-s et des analyses statistiques, sont apparues certaines hypothèses : les étudiant-e-s qui vivent un décalage négatif semblent déçu-e-s du niveau d'exigence de la formation (trop facile ou trop difficile), de l'organisation des cours, des compétences pédagogiques des enseignant-e-s et du manque d'occasion de mettre à profit leurs expériences professionnelles et personnelles.

Il a été mentionné lors de la rencontre avec les étudiant-e-s que dans certains ateliers, le fait que le « sens » des activités à mener est parfois peu clair, quand des responsables évoquent les consignes des responsables de module pour justifier de leurs demandes ou consignes, plutôt que de les faire leurs ou de les modifier de sorte à pleinement les incarner.

Le décalage négatif est particulièrement présent chez les étudiant-e-s en ergothérapie. Il est possible que cela soit en lien avec le fait que certain-e-s aient dû choisir la filière ergothérapie, alors que celle-ci constituait leur deuxième ou troisième choix de formation.

Concernant la satisfaction vis-à-vis de la formation (contenu des cours, organisation, etc.) : hormis pour la qualité des infrastructures, les étudiant-e-s sont globalement plutôt satisfait-e-s de la disponibilité des enseignant-e-s, ainsi que du climat d'étude. L'intérêt de la formation et le contenu des cours, le choix des cours, les compétences pédagogiques des enseignant-e-s et les modalités pédagogiques diversifiées obtiennent des scores de satisfaction moyens (entre 3,04 et 3,67 sur 5). Les étudiant-e-s sont en revanche moins satisfait-e-s de l'organisation des études, surtout en ergothérapie, et de la qualité des infrastructures, surtout en travail social.

La majorité des élèves en travail social (75%) et en ergothérapie (90%) rapportent participer aux cours en grand auditoire plus de 80% du temps. La fréquentation est moindre dans la 3^{ème} volée par rapport à la 1^{ère} volée. Les deux principales motivations qui poussent les élèves à assister aux cours sont l'utilité de la matière pour les examens et son utilité pour la profession, soit des motivations plutôt extrinsèques (Wicht, 2009), alors que nous avons vu que les motivations qui les ont poussé-e-s à entrer dans cette formation étaient plutôt intrinsèques (Verton et al., 2009).

Pour les étudiant·e·s en travail social viennent ensuite le fait que la matière est intéressante, la plus-value de l'enseignement par rapport au support de cours, et le fait de retrouver d'autres étudiant·e·s : ce sont cette fois-ci des facteurs intrinsèques ou sociaux (Wicht, 2009). Pour les étudiant·e·s en ergothérapie, le fait de retrouver d'autres étudiant·e·s est plus souvent mentionné, suivi par l'intérêt de la matière et le fait qu'il y ait un contrôle des présences.

Parmi les raisons de ne pas venir en grand auditoire, en ergothérapie, on retrouve le fait que la matière est inintéressante, le fait qu'il n'y a pas de contrôle des présences, que la matière n'est pas utile pour les examens, le manque de motivation et le manque de plus-value de l'enseignement par rapport au support de cours. Chez les étudiant·e·s en travail social, c'est avant tout le manque de motivation qui explique l'absentéisme, suivi par l'inconfort des infrastructures, l'inintérêt et l'inutilité de la matière, et de son manque de plus-value.

Concernant les ateliers en petits groupes, 84% des étudiant·e·s en travail social et 91% en ergothérapie rapportent venir en cours plus de 80% du temps. Les motivations principales sont : le contrôle des présences, l'utilité pour les examens, l'intérêt de la matière, l'utilité pour la profession, et le travail en groupe. En ergothérapie, le contrôle des présences joue un rôle prépondérant, alors que c'est le travail en groupe qui est le plus cité en travail social. Le fait qu'il y ait des travaux de groupe et des contrôles des présences semble obliger les étudiant·e·s à participer davantage : il semble être plus difficile de manquer un cours quand on sait que l'absence sera remarquée, lors d'un travail de groupe par exemple, alors que les cours en grand auditoire permettent plus l'anonymat.

Parmi les raisons de ne pas venir, les étudiant·e·s évoquent ainsi des facteurs à la fois extrinsèques et intrinsèques (Wicht, 2009) : l'inintérêt de la matière, son inutilité pour les examens, l'absence de contrôle des présences, le manque de motivation et les problèmes de transport.

Il y a 45 individus (soit 10%) de la population de notre étude qui rapportent s'être senti·e·s discriminé·e·s durant les études. Deux étudiant·e·s ont également rapporté éprouver des difficultés à la lecture en classe à cause de leur dyslexie, et deux autres avoir été victimes de validisme de la part d'un·e enseignant·e.

Enfin, 37% d'étudiant·e·s rapportent avoir déjà envisagé d'arrêter leurs études (14% en ergothérapie et 23% en travail social). Au niveau des hautes écoles suisses (OFS 2021), ce sont 10% des étudiant·e·s qui envisagent d'abandonner leurs études.

Le croisement de ces réponses avec d'autres items laisse apparaître différents facteurs pouvant affecter le fait d'envisager l'arrêt des études. Les raisons sont multiples et liées : aux cours (ennui, charge de travail trop importante, trop de travaux de groupe, trop de théorie), à la formation en général (difficulté à trouver un équilibre entre vie privée et professionnelle, stress, trajets épuisants, manque de sens, décalage négatif avec les attentes avant la formation), ou encore en lien avec la sphère privée (manque de soutien, difficultés financières, problèmes de santé, manque de motivation, difficultés familiales, etc.).

Cela entre en résonance avec les résultats de l'étude de l'OFS (2021) sur les hautes écoles suisses, selon laquelle « La moitié des personnes qui ont définitivement abandonné les études avancent comme raison leurs doutes sur le sens des études (53%). Autres raisons d'arrêter

définitivement les études : le stress et la surcharge d'activités (31%), la nécessité d'exercer une activité rémunérée (23%), les perspectives professionnelles incertaines (20%) et le besoin de faire d'autres expériences (20%). L'échec aux examens (18%) est plus rarement avancé comme raison. » (p. 61). Par ailleurs, selon l'OFS (2021) également, « Les étudiants déclarant une santé moyenne à très mauvaise ont plus souvent l'intention d'abandonner leurs études (17%) que la moyenne (9%). Il s'agit du facteur exerçant la plus grande influence. Le fait d'avoir une activité rémunérée à un taux d'occupation supérieur à 40% augmente l'intention d'abandon (11% à 12%) par rapport à la moyenne (9%). Les difficultés financières ont également un impact, dans la mesure où 13% des étudiants concernés indiquent penser à abandonner complètement leurs études. » (p.60)

Dans notre étude, seules la santé et les difficultés financières semblent liées au fait d'avoir envisagé l'arrêt des études. Selon Dutoit et al. (2022, p.29) toutefois, les étudiant·e·s en travail social et santé sont particulièrement touché·e·s par le manque de motivation.

4.2 Conditions de vie et d'étude

Selon l'OFS (2021), les étudiant·e·s consacrent en moyenne 35,4 heures par semaine à leurs études (cours compris), 9,7 heures à un emploi rémunéré, 5,6 heures au travail domestique, et 1,3 heures aux activités bénévoles.

En moyenne et par semaine, les étudiant·e·s de notre enquête consacrent environ 10 heures au travail personnel (sans cours), mais il est possible que certain·e·s n'aient pas compris la question et aient rapporté le nombre d'heures consacrées à la formation en tout (cours et travail personnel compris). Iels consacrent en moyenne 8 heures à un emploi rémunéré, 8 heures au travail domestique et 1,3 heures aux activités bénévoles et militantes. En plus de cela s'ajoute 4.5 heures pour la proche-aidance, 1 heure pour la santé, 10 heures pour les déplacements et 7 heures pour les loisirs.

Très peu d'étudiant·e·s, soit 5,7%, ont des enfants, une moyenne similaire (5,4%) à celle des hautes écoles suisses (OFS, 2021).

Une part importante des étudiant·e·s (32% en travail social et 43% en ergothérapie) peinent à trouver un équilibre dans la gestion de ces différentes activités. En moyenne, les étudiant·e·s en ergothérapie semblent avoir davantage de difficultés de « conciliation vie privée et professionnelle » qu'en travail social.

Dans notre échantillon, 52% des étudiant·e·s ont un emploi rémunéré à côté de leurs études (56% du total des étudiant·e·s en travail social et 46% du total en ergothérapie), majoritairement à un taux de moins de 40%. À titre de comparaison, la moyenne est plus élevée dans l'ensemble des hautes écoles suisses, où elle atteignait 73% en 2020 (OFS, 2021), avec une majorité (68%) des étudiant·e·s travaillant à un taux inférieur à 40%.

Selon Dutoit et al. (2022), « les principales motivations à exercer une activité rémunérée à côté des études sont d'ordre économique (« être plus à l'aise financièrement » et « être indépendant vis-à-vis des parents »). L'acquisition de compétences liées au métier est

également importante, en particulier dans les domaines Musique et Arts de la scène, ainsi que Travail social. Ce critère est en augmentation par rapport à 2016. » (p. 6). Ce sont des résultats similaires que nous retrouvons dans notre étude : l'activité rémunérée est souvent indispensable pour vivre ou être plus à l'aise financièrement, ainsi que pour assurer l'indépendance vis-à-vis des parents. Une plus faible proportion d'étudiant·e·s travaillent également pour acquérir de l'expérience ou faire des économies.

Parmi les étudiant·e·s qui travaillent en parallèle à leurs études, 27% le font durant toute l'année, 5% exclusivement durant les périodes sans cours et 68% durant le semestre seulement. En comparaison avec la HES-SO, selon Dutoit et al. (2022), « parmi les étudiants qui travaillent en parallèle à leurs études, la grande majorité (78%) le fait durant toute l'année, 13% exclusivement durant les périodes sans cours et 9% durant le semestre seulement. » (p. 29). La majorité des étudiant·e·s travaillent dans le champ social (59%) ; 76% travaillent uniquement de jour, 18% de jour et de nuit, et 6% uniquement de nuit. Plus de la moitié, soit 59%, ont des horaires irréguliers.

Concernant les ressources financières des étudiant·e·s, la famille représente la contribution principale (pour 73% en ergothérapie et 51% en travail social). Viennent ensuite les économies (environ 40%) et l'emploi rémunéré (pour 28% en ergothérapie et 40% en travail social). Ces chiffres se rapprochent de ceux des autres hautes écoles suisses (OFS, 2018 ; OFS, 2021). Dans une moindre mesure, les aides publiques (13%) viennent compléter le tableau et seul·e·s 1 à 2% des étudiant·e·s ont contracté un prêt. Au niveau des hautes écoles suisses, l'OFS (2021) rapporte un taux de 4% pour ces ressources financières ; pour les HES, il s'agit de 13% (Dutoit et al., 2020), comme dans notre étude. La plupart cumule plusieurs sources de revenus.

Il existe des différences substantielles entre les modalités d'étude en travail social : les étudiant·e·s à *plein temps* comptent surtout sur l'aide de la famille et les économies et ont plus accès à des aides publiques. Les étudiant·e·s *en emploi* et à *temps partiel* s'en sortent surtout grâce à leur emploi rémunéré, avant les économies et l'aide de la famille. Ces différences sont probablement dues à leurs différences d'âge, les étudiant·e·s plus âgé·e·s couvrant davantage leurs dépenses grâce à leur emploi (OFS, 2021).

Du reste, la situation financière des étudiant·e·s semble avoir un impact plutôt négatif sur leurs études, surtout pour celles et ceux en travail social (OFS, 2021).

D'autres obstacles peuvent également nuire à leurs études. L'OFS (2021) rapporte que 57% des étudiant·e·s rencontrent des difficultés dans leurs études. Ces difficultés sont fréquemment liées au contenu des études (33%) ou à un manque de motivation (24%).

Dans notre échantillon, la distance géographique et l'état de santé jouent des rôles prépondérants. En effet, les étudiant·e·s auto-évaluant leur santé comme moyenne et mauvaise envisagent plus d'abandonner leurs études. En moyenne, les étudiant·e·s mettent 1 heure et 30 minutes pour faire l'aller-retour entre le domicile et l'école, mais certaines personnes doivent effectuer des trajets de plus de 4 heures aller-retour sur la journée.

Lorsque l'on demande aux étudiant·e·s s'ils et elles savent à qui s'adresser en cas de difficultés, 44%, soit près de la moitié, répondent que non. Les étudiant·e·s de la 1^{ère} volée sont significativement plus nombreux·ses à savoir à qui s'adresser, probablement grâce aux

diverses campagnes menées par la HETSL pour mettre en avant les ressources disponibles au sein de l'école. Les étudiant·e·s qui savent à qui s'adresser cherchent de l'aide auprès des doyen·ne·s, des responsables cursus, de la conseillère pédagogique, des enseignant·e·s, des autres élèves, et via l'association « HETSL libre ».

Globalement, les étudiant·e·s se disent satisfait·e·s de leur environnement de travail, aussi bien à l'école qu'à leur domicile (avec des scores de satisfaction de 3.71 et 3.93 sur 5).

Selon Strenna (2014), « Le fait de se sentir seul renforce les difficultés d'adaptation et amène l'étudiant à avoir moins confiance en ses capacités, ce qui peut augmenter le risque d'échouer aux examens et d'éprouver des difficultés psychologiques » (p. 95). Nous nous sommes donc intéressé·e·s au soutien et au sentiment de solitude des étudiant·e·s.

Les étudiant·e·s se sentent plutôt soutenu·e·s dans leurs études par leur famille, proches et collègues, avec des scores de soutien supérieurs à 4 sur 5. Le soutien est un peu moins marqué pour les étudiant·e·s en travail social qu'en ergothérapie, surtout concernant la famille et les collègues. Il en va de même pour l'aspect du sentiment de valorisation de leurs études : les scores sont supérieurs à 4 sur 5, sauf pour celles et ceux en travail social, qui considèrent que leurs études sont moins valorisées par leur famille (score de 4,1 sur 5 contre 4,4 pour l'ergothérapie).

Enfin, au niveau de la vie sociale au sein de l'école, 95% des étudiant·e·s rapportent s'être fait des ami·e·s à la HETSL, et 73% ne pas s'être senti·e·s seul·e·s. À la HETSL, 8% des étudiant·e·s déclarent s'être senti·e·s seul·e·s. C'est moins qu'au niveau de la HES-SO dans son ensemble, pour laquelle « 44% des étudiant·es disent se sentir parfois seul·es et 17% très souvent » (Dutoit et al., 2020, p.46).

4.3 Questions relatives à la santé

Lorsque nous avons demandé aux étudiant·e·s d'évaluer leur état de bien-être général, la moitié a rapporté se sentir « très bien » (8%) ou « plutôt bien » (42%) ; 24% ne se sent « ni bien, ni mal », alors qu'un quart se sent soit « plutôt mal » (22%), soit « très mal » (2,5%). À titre de comparaison, l'EPFL a mené auprès de ses étudiant·e·s une enquête sur la santé mentale : un tiers du corps étudiantin se trouverait en détresse psychologique (Courvoisier et al., 2023). Les comparaisons entre établissements sont toutefois à prendre avec précaution en raison des différentes échelles utilisées.

Selon le rapport de l'OFS (2021) réalisé à partir des données recueillies en 2020, 40% des étudiant·e·s ont jugé leur état de santé « très bon », 45% « bon », 13% « assez bon », 2% « mauvais » et 1% « très mauvais » (arrondissement au chiffre entier supérieur).

Dans notre échantillon, l'état de santé auto-évalué est réparti de la manière suivante : 18% des étudiant·e·s le jugent « très bon », 32% « bon », et 36% « assez bon », 13% « mauvais » et 1% « très mauvais ». Les étudiant·e·s de la HETSL jugent donc leur état de santé comme étant moins bon que la moyenne dans les hautes écoles suisses.

Dans un contexte de préoccupation globale pour la santé des étudiant·e·s dans les hautes écoles et universités, il semble important de s'intéresser au 24,5% d'étudiant·e·s qui considèrent aller « plutôt mal », voire « très mal » et aux 14% d'étudiant·e·s jugeant leur état de santé « mauvais » ou « très mauvais ». Un plus grand nombre de questions sur la santé, notamment la santé mentale, devraient être posées dans les versions ultérieures du questionnaire afin d'avoir une meilleure vision de leur état de santé.

Dans notre échantillon, un quart des étudiant·e·s (26%) rapporte également avoir des problèmes de santé de longue durée, c'est-à-dire, selon la définition de l'OFS (2018), des problèmes de santé ou maladies qui ont duré depuis au moins six mois ou qui dureront probablement six mois ou plus. Selon l'OFS (2021), « En 2020, 18% des étudiants déclarent avoir des problèmes de santé de longue durée, soit la même proportion qu'en 2016. » (p. 22). Les étudiant·e·s en travail social seraient particulièrement touché·e·s, avec un taux de 23% (OFS, 2018, p.14) : les étudiant·e·s de la HETSL sont donc particulièrement touché·e·s par cette problématique.

Cela pourrait en partie provenir du fait que la population étudiante de la HETSL est majoritairement féminine (70%) : plusieurs études (Morvan et Frajerman, 2021 ; OFS, 2017 ; OFS, 2018 ; OFS, 2021 ; OVE, 2018 ; Strenna et al., 2014) ont démontré que les femmes rapportent en général un moins bon état de santé que les hommes, aussi bien au niveau physique que psychologique. Il est également possible que le fait d'avoir des problèmes de santé ait pu orienter les individus vers la relation d'aide, ou que certain·e·s aient choisi d'étudier à la HETSL en espérant avoir des aménagements pour leur problème de santé.

Le statut socio-économique, non investigué dans la présente recherche, joue probablement également un rôle important : c'est que « par rapport à la population résidante permanente du même âge, les étudiant·e·s sont en moyenne plus souvent concerné·e·s par des privations matérielles, font état d'un revenu moyen plus faible et d'une satisfaction moindre quant à leur situation financière, autant de facteurs qui se répercutent aussi sur la santé. » (OFS, 2017, p.12). Ces étudiant·e·s moins favorisé·e·s pourraient éprouver plus de difficultés dans l'accès aux soins et à une alimentation équilibrée, être davantage exposé·e·s au stress, en particulier lorsqu'ils cumulent études et emploi (Lafont, 2021).

Du reste, si l'état de santé général ainsi que la présence de problèmes de santé chroniques sont liés au bien-être général rapporté, il est intéressant de noter que certain·e·s étudiant·e·s disent se sentir très bien, voire plutôt bien, malgré leur problème de santé.

Selon les données de l'OFS récoltées en 2020 et analysées par Dutoit et al. (2022) pour la HES-SO, « Si globalement les étudiant·e·s se sentent en bonne santé, il convient néanmoins de relever que 12% déclarent avoir un problème de santé pouvant les limiter dans leurs études ; 1.5% se sentent même fortement limité·e·s. » (p. 8). Les étudiant·e·s limité·e·s dans leurs études à cause d'un problème de santé chronique constituent 14% du total des étudiant·e·s de la HETSL, dont 12% impacté·e·s « négativement » et 2% « très négativement », soit des taux similaires à l'ensemble des écoles de la HES-SO. Presqu'un·e étudiant·e sur cinq est concerné·e. Les personnes ayant un problème de santé chronique ne

sont pas forcément impactées négativement dans leurs études, toutefois, 62% des personnes atteintes de problèmes de santé chronique indiquent être impactées négativement.

Sur ces 14% (74 personnes dans notre échantillon), 7% ont un soutien de la part de la HETSL et 67% n'en ont pas, mais n'en ont pas besoin. Parmi les étudiant·e·s qui n'ont pas de soutien, 26% auraient besoin d'un soutien supplémentaire.

À titre de comparaison, 7% rapportent recevoir un soutien de la part de l'école : dans les hautes écoles suisses, ce chiffre était de 24% en 2020 (OFS, 2021) ; 26% indiquent ne pas recevoir de soutien et en avoir besoin : ce chiffre s'élevait à 28% dans les hautes écoles suisses en 2020 (OFS, 2021).

Selon l'OFS (2018), « Les étudiant·e·s qui déclarent avoir des problèmes de santé de longue durée et être limités dans les études ont un volume global de budget-temps plus élevé que la moyenne, une situation financière caractérisée par une plus grande fragilité, se sentent moins bien intégrés socialement et ont, par contre, des parcours d'études qui s'écartent peu de la moyenne. » (p. 24). Il pourrait donc être intéressant de s'intéresser particulièrement aux parcours et aux besoins de ces 14% d'étudiant·e·s, surtout en cas de besoin de soutien supplémentaire.

Concernant la prise de médicaments, seulement 16% ont répondu de manière positive à la question. Parmi les raisons investiguées dans le questionnaire, 5% en prennent pour gérer leur stress, 1% pour améliorer leurs performances et 4% pour améliorer leur concentration. En commentaires libres, les étudiant·e·s ont également invoqué des maladies chroniques, douleurs, insomnies, migraines par exemple. L'aspect récréatif a été rapporté par un nombre marginal d'étudiant·e·s.

4.4 Projections dans l'avenir

La majorité des étudiant·e·s (69%) souhaitent débiter leur vie professionnelle directement après l'obtention de leur bachelor. Viennent ensuite les projets personnels (36%), la poursuite des études (30%), les projets familiaux (15%) et la prise d'une année sabbatique (14%). Seulement 3% souhaitent changer d'orientation professionnelle, surtout du côté des étudiant·e·s en ergothérapie.

À titre de comparaison, selon l'OFS (2017), les étudiant·e·s des HES étaient 36% à vouloir poursuivre leurs études en 2016 : « Il est possible que les étudiant·e·s des HES et des HEP tendent à considérer les études débouchant sur le master comme une qualification supplémentaire qu'ils peuvent acquérir au cours de leur carrière professionnelle. » (p. 94). Du reste, les étudiant·e·s de la filière travail social auraient moins tendance à vouloir poursuivre leurs études que la moyenne des étudiant·e·s en bachelor des HES et HEP (OFS, 2017).

Concernant les critères souhaités pour leur futur emploi, les étudiant·e·s accordent le plus d'importance au fait qu'il y ait une bonne ambiance (54%) et une bonne articulation entre travail et vie personnelle (53%). Viennent ensuite la question des valeurs similaires (46%), du salaire

(39%), de la proximité avec le lieu de domicile (38%) et du domaine de prédilection (35%). Les pratiques exemplaires n'ont été sélectionnées que par 6% des étudiant·e·s.

Les étudiant·e·s sont plutôt optimistes quant au futur : iels ont plutôt confiance en leur opportunités de carrière (4,07 sur 5) et leurs opportunités de vivre dans un État démocratique et de bénéficier de droits sociaux (3,60 sur 5), ainsi que de voyager à l'étranger (3,42 sur 5). Les opportunités de revenus font moins l'unanimité (3,14 sur 5).

Concernant le contexte écologique et des conflits armés, les étudiant·e·s s'accordent sur le fait que cela leur pèse sur le moral (3,48 sur 5), mais que cela n'entache pas leur engagement dans leurs études (2,38 sur 5). Le contexte les conforte plutôt dans leur choix de formation (3,37 sur 5).

Concernant le contexte des avancées technologiques, les étudiant·e·s ne pensent pas que cela aura un impact négatif sur leur avenir professionnel (1,81 sur 5), ni que cela remet en cause l'utilité de leurs études (1,87 sur 5). Ils pensent, au contraire, que cela facilitera leur quotidien professionnel (3,29 sur 5).

4.5 Limites de l'enquête

Les informations sur la santé mentale des étudiant·e·s font défaut dans notre étude. Étant donné la littérature qui montre que cette problématique est plus importante chez les étudiant·e·s que dans la population résidente générale (Morvan et Frajerma, 2021 ; OFS, 2021), le fait qu'un quart des étudiant·e·s ayant répondu à notre questionnaire dit se sentir « plutôt mal », voire « très mal », et les troubles psychiatriques abordés lors de la rencontre avec les étudiant·e·s, une version ultérieure du questionnaire devrait comporter plus d'items sur la santé mentale.

D'après Morvan et Frajerma (2021), « pour les étudiants, un trouble psychiatrique non pris en charge peut conduire à une baisse significative des résultats universitaires et augmente le risque d'abandon des études. Cela peut également conduire à des difficultés d'intégration sociale sur le long terme telles que l'obtention ou le maintien d'un emploi. » (p. 62).

Le GHQ-12 (General Health Questionnaire), un questionnaire de 12 items visant la détection de troubles mentaux non-psychotiques et couvrant plusieurs domaines (dépression, anxiété, retentissement social et plaintes somatiques) pourrait être envisagé à cette fin : il a été utilisé dans l'enquête menée auprès des étudiant·e·s de l'EPFL (Courvoisier et al., 2023).

Bien que l'enquête ait pris en compte notamment les identités de genre et les états de santé, d'autres groupes et aspects n'ont pas été considérés, comme les statuts socio-économique ou migratoire.

La nature-même du questionnaire auto-évalué introduit également un biais de désirabilité sociale à ne pas négliger dans la lecture des résultats (Nardi, 2018).

La prudence est nécessaire lors de la comparaison des résultats avec d'autres institutions. Chaque établissement universitaire peut avoir des caractéristiques et des contextes différents.

Discussion

Les différences dans les échelles de mesure et les méthodologies utilisées, ainsi que les populations étudiées peuvent influencer les résultats.

5 CONCLUSION

La présente enquête offre un aperçu des expériences et des perspectives des étudiant·e·s au sein de la HETSL. Elle a permis de soulever des questions importantes et de faire un point de situation sur les conditions de vie et d'études des étudiant·e·s. Globalement, les répondant·e·s semblent avoir apprécié la démarche, ainsi que les préoccupations du corps enseignant à leur égard.

Les résultats révèlent un mélange complexe de satisfactions et de défis rencontrés par les étudiant·e·s tout au long de leur parcours académique.

Les étudiant·e·s expriment une satisfaction générale à l'égard de leur formation, mettant en avant l'intérêt pour leur domaine d'études, la qualité des enseignements, et l'ambiance de l'institution. Cependant, ils relèvent également des points d'attention et certaines préoccupations sur des aspects tels que l'organisation des cours, les compétences pédagogiques des enseignant·e·s, ainsi que les conditions nécessaires aux étudiant·e·s pour obtenir leur diplôme, surtout pour celles et ceux qui auraient besoin de soutien supplémentaire de la part de l'école en raison de problèmes de santé.

Si globalement les étudiant·e·s vont plutôt bien, une proportion notable signale des problèmes de santé chroniques, avec environ 14% d'étudiant·e·s limité·e·s dans leurs études à cause de leur santé. D'autres (24,5%) rapportent un sentiment de mal-être préoccupant. Afin d'avoir une meilleure vision de l'état de santé des étudiant·e·s, il serait souhaitable d'inclure des questions plus approfondies sur la santé dans les versions ultérieures du questionnaire.

Cependant, les étudiant·e·s se sentent plutôt bien dans l'école (pas de sentiment de solitude, ou bien moindre qu'au sein de la HES-SO, qualité de l'environnement de travail) et soutenu·e·s et valorisé·e·s dans leurs études.

L'effort fourni par les filières pour informer les étudiant·e·s sur les personnes à qui s'adresser en cas de difficultés semble également porter ses fruits : les étudiant·e·s de 1^{ère} volée sont deux fois plus nombreux·ses à répondre savoir à qui s'adresser que les étudiant·e·s des 2^{ème} et 3^{ème} volées. Reste que 44% des étudiant·e·s ayant répondu au questionnaire disent ne pas savoir à qui s'adresser en cas de difficultés.

En ce qui concerne la participation aux cours, la majorité des étudiant·e·s rapportent assister régulièrement aux cours, bien que des différences existent entre les filières et les volées. Les facteurs liés à l'absentéisme varient et sont à la fois extrinsèques et intrinsèques (Wicht, 2009) : manque d'intérêt pour la matière, absence de contrôle des présences, inconfort des infrastructures, manque de motivation, problèmes de transport. Les enseignant·e·s ont un rôle à jouer sur le premier facteur, par exemple en explicitant mieux l'intérêt de la matière. Cependant, sur les autres facteurs, les enseignant·e·s sont désarmé·e·s, sauf à concevoir des examens qui mobilisent explicitement l'entier de la matière et faire des fiches de présence, auquel cas les étudiant·e·s exprimeraient probablement aussi de l'insatisfaction...

Deux éléments par ailleurs apparus à l'occasion de la rencontre avec les étudiant·e·s volontaires mériteraient d'être repris en Commissions de filières ou en Conférence des enseignant·e·s :

- D'une part, le sentiment que la progression de la formation n'est parfois pas assez significative, avec un sentiment de revoir les mêmes choses.
- D'autre part, pour certains ateliers, le fait que le « sens » des activités à mener semble parfois peu clair et que les enseignant·e·s s'appuient insuffisamment sur les expériences et savoirs des étudiant·e·s.

Certain·e·s étudiant·e·s éprouvent des difficultés à trouver un équilibre dans la gestion de leurs différentes activités (transport, vie professionnelle, vie privée, etc.) : ceci est actuellement discuté dans le Groupe de travail « Flexibilisation », au niveau de l'école, qui travaille à flexibiliser le cursus de formation afin de le rendre adaptable aux réalités de vie des étudiant·e·s.

Concernant les projections dans le futur, les étudiant·e·s se montrent plutôt optimistes quant à leur avenir professionnel. Malgré les défis environnementaux et les conflits armés, l'engagement des étudiant·e·s dans leurs études n'est en moyenne pas entaché.

Enfin, si des progrès ont été réalisés dans la prise en compte des identités de genre et des états de santé, il reste essentiel d'élargir la portée des efforts pour inclure les populations marginalisées et répondre à leurs besoins spécifiques dans les prochaines versions du questionnaire. La prise en compte d'aspects tels que le statut socio-économique ou le statut migratoire semble importante pour refléter la réalité de tou·te·s les étudiant·e·s.

En conclusion, les auteur·e·s de la présente étude espèrent que cette enquête fournira des informations soutenant la mise en œuvre de mesures visant à améliorer l'expérience des étudiant·e·s au sein de la HETSL et ainsi favoriser leur réussite académique et personnelle.

6 RÉFÉRENCES

- Courvoisier, N., Lavanchy, N., Perrira, M. & Storari, C. (2023). *Enquête santé mentale et bien-être de la communauté de l'EPFL*. <https://www.epfl.ch/campus/security-safety/wp-content/uploads/2023/06/Rapport-global-Enquete-2022-1.pdf>
- Dutoit, L., Guélat, E., & Rais, J. (2022). *Étudier, vivre, travailler : le profil socio-économique des étudiant·e·s de la HES-SO en 2020*. <https://people.hes-so.ch/fr/profile/694596975-laurent-dutoit?view=projects#publications>
- Morvan, Y., & Frajerman, A. (2021). La santé mentale des étudiants : mieux prendre la mesure et considérer les enjeux. *L'Encéphale*, 47(6), 620-629.
- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research: A guide to quantitative methods*. Routledge.
- Observatoire National de la Vie Étudiante (OVE). (2018). *Repères sur la santé des étudiants*. https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/Reperes_sante_2018.pdf
- Office Fédérale de la Statistique (OFS). (2009). *Choix des domaines d'études et des hautes écoles : facteurs de motivation*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.347170.html>
- Office Fédérale de la Statistique (OFS). (2017). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2016 sur la situation sociale et économique des étudiant·e·s*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/3822342>
- Office Fédérale de la Statistique (OFS). (2018). *La santé des étudiant·e·s dans les hautes écoles suisses. Rapport thématique de l'enquête 2016 sur la situation sociale et économique des étudiant·e·s*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/6526112>
- Office Fédérale de la Statistique (OFS). (2021). *Conditions d'études dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2020 sur la situation sociale et économique des étudiantes et étudiants*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/18584281>
- Strenna, L., Chahraoui, K., & Réveillère, C. (2014). Tracas quotidiens des étudiants de première année de grandes écoles : liens avec la santé mentale perçue et la qualité de vie. *Annales Médico-psychologiques*, 172(5), 369-375.
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., De Viron, F., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Wicht, C. (2009). *Motiver les étudiants en enseignement supérieur : un défi*. [Travail de fin d'étude en didactique, Université de Fribourg]. https://www.unifr.ch/didactic/fr/assets/public/Travaux_fin_etudes/wicht_diplome.pdf

7 ANNEXES

Tableau 3 : Scores moyens d'accord à la question « Je suis entré dans cette formation... ».

	Filière	Par intérêt pour le domaine	Pour réaliser une aspiration professionnelle	Pour avoir de bonnes chances sur le marché du travail	Pour améliorer mes chances de revenu	Pour pouvoir exercer une activité rémunérée à côté
Moyenne	Ergothérapie	4.70 *	4.41	3.85	3.10 *	1.76 *
	Travail Social	4.51 *	4.31	3.74	3.46 *	2.32 *
Écart-type	Ergothérapie	0.56	0.83	0.96	1.15	1.08
	Travail Social	0.84	0.88	1.15	1.38	1.32

Les * indiquent des différences significatives entre les filières.

Tableau 4 : Scores moyens d'accord à la question « Pour être un·e bon·ne professionnel·le, il faut... »

	Filière	De nombreuses expériences pratiques	De bonnes compétences relationnelles	Un large bagage théorique	Une capacité à apprendre et s'adapter	Savoir faire face à des situations émotionnellement difficiles
Moyenne	Ergothérapie	4.48 *	4.73 *	3.80 *	4.58	4.20 *
	Travail Social	4.17 *	4.44 *	3.52 *	4.54	4.35 *
Écart-type	Ergothérapie	0.78	0.47	0.78	0.55	0.78
	Travail Social	0.75	0.64	0.83	0.55	0.73

Les * indiquent des différences significatives entre les filières.

Tableau 5 : Scores moyens d'accord à la question « Dans quelle mesure suis-je satisfait-e de mes études ? ».

	Filière	5.1 Intérêt formation, contenu cours	5.2 Organisation études	5.3 Choix des cours	5.4 Disponibilité des enseignant-e-s	5.5 Compétences pédagogiques des enseignant-e-s	5.6 Ambiance de respect et climat d' étude	5.7 Qualité infra-structures	5.8 Modalités pédagogiques diversifiées
Nombre	Travail social	298	298	264	279	290	296	297	286
	Ergothérapie	184	182	142	183	183	182	182	181
Moyenne	Travail social	3.50	3.23*	3.48*	3.91*	3.67*	3.92	2.23*	3.40*
	Ergothérapie	3.50	2.71*	3.04*	3.63*	3.40*	4.09	2.92*	3.63*
Médiane	Travail social	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00
	Ergothérapie	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00
Écart-type	Travail social	0.85	1.07	0.95	0.85	0.88	0.93	1.05	0.86
	Ergothérapie					0.90	0.91	1.09	0.83

Tableau 6 : Scores moyens d'impact sur les études. 1 = Impact très négatif, 3 = pas d'impact, 5 = Impact très positif

	Filière	Nombre	Moyenne	Écart-type
20.1 Impact de la situation financière	Travail social	272	2.64*	0.94
	Ergothérapie	171	3.04*	0.83
20.2 Impact de la situation professionnelle	Travail social	248	3.07	0.83
	Ergothérapie	151	3.06	0.69
20.3 Impact de la situation familiale	Travail social	283	3.17*	0.95
	Ergothérapie	168	3.40*	1.01
20.4 Impact de la distance géographique	Travail social	283	2.81	1.06
	Ergothérapie	173	2.97	1.12
20.5 Impact de l'état de santé	Travail social	276	2.88	0.95
	Ergothérapie	170	2.98	0.99
20.6 Impact des engagements associatifs	Travail social	226	3.04	0.66
	Ergothérapie	148	3.03	0.77
20.7 Impact des loisirs	Travail social	265	3.24	0.91
	Ergothérapie	168	3.26	1.01

Tableau 7 : Heures moyennes de travail rémunéré en travail social par modalités de formation

	Modalité de formation	Heures / Semaine
Nombre	En emploi	34
	Plein temps	92
	Temps partiel	13
Moyenne	En emploi	24.00
	Plein temps	9.81
	Temps partiel	17.50
Écart-type	En emploi	7.22
	Plein temps	7.07
	Temps partiel	6.10
Minimum	En emploi	1.50
	Plein temps	1.50
	Temps partiel	8.00
Maximum	En emploi	40.00
	Plein temps	45.00
	Temps partiel	28.00

Tableau 8 : Projections dans le futur

J'ai confiance en...	Nombre	Moyenne	Médiane	Écart-type
Mes opportunités de carrière	486	1.07	4.00	0.83
Mes opportunités de revenu	487	3.14	3.00	1.10
Mes opportunités de vivre dans un État démocratique et de bénéficier de droits sociaux	468	3.60	4.00	0.95
Mes possibilités de voyager ou d'avoir des expériences professionnelles à l'étranger	449	3.42	4.00	0.98

Tableau 9 : Contexte global (crise climatique, conflits armés, ...)

	Nombre	Moyenne	Médiane	Écart-type
Le contexte me pèse sur le moral	471	3.48	4.00	1.13
Le contexte entache mon engagement dans mes études	460	2.38	2.00	1.08
Le contexte me conforte dans mon choix de formation	457	3.37	3.00	1.03

Tableau 10 : Contexte technologique

	<i>Nombre</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Médiane</i>	<i>Écart-type</i>
La technologie remet en cause le métier de TS / Ergo	461	1.81	2.00	0.92
La technologie remet en cause ma perception de l'utilité de mes études	466	1.87	2.00	0.96
La technologie facilitera mon quotidien professionnel	458	3.29	3.00	0.95

Working paper du LaReSS n° 6