



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



MEMOIRE DE DIPLOME D'ETAT DE SAGE-FEMME

Réalisé au sein de
l'université Claude Bernard – Lyon 1
UFR de médecine et de maïeutique Lyon Sud Charles Mérieux

Bien-être étudiant dans la formation maïeutique :
Déterminants explicatifs de la réussite universitaire
*Une vision axée sur les déterminants explicatifs liés à
l'étudiant*

Céline DA CUNHA
Née le 20 avril 1998

DUPONT Corinne, sage-femme chercheuse
GINIEYS Marion, sage-femme enseignante

Directrice de mémoire
Référente pédagogique

Bien-être étudiant dans la formation maïeutique :
Déterminants explicatifs de la réussite universitaire
*Une vision axée sur les déterminants explicatifs liés à
l'étudiant*

REMERCIEMENTS

Pour commencer, je remercie Camille, avec qui j'ai adoré mener cette étude. Merci pour ta créativité, ta persévérance et tes touches d'humour au bon moment ! Je n'aurais jamais pu trouver une telle complémentarité avec une autre « partenaire de mémoire ». Merci aussi à ton frère, Baptiste, qui nous a aidées à comprendre bien des choses concernant les statistiques.

Je tiens à adresser un énorme merci à Corinne Dupont, notre directrice de mémoire, pour ses conseils, sa disponibilité remarquable et son implication dans ce beau projet. Vous avez toujours su nous écouter, nous encourager et nous apporter votre expertise de chercheuse avec bienveillance.

Merci à Marion Ginieys, notre sage-femme référente, pour son suivi, ses conseils et ses relectures attentives.

Merci à Isabelle Bonnin et Nathalie Querol, les directrices de Lyon et Bourg-en-Bresse, pour avoir apporté votre regard expérimenté sur notre questionnaire et pour nous avoir permises de réaliser cette étude.

Merci à Morgane Loubet-Sartrou et Maria El Hassni pour leurs conseils au début de cette étude.

Merci à Laurent Gaucher pour nous avoir apporté son expertise concernant l'analyse statistique des données.

Un grand merci à tous les étudiants sages-femmes ayant répondu au questionnaire. Sans votre participation ce projet n'aurait pas pu aboutir.

Enfin, je remercie ma famille, mes proches et mes copines de promo pour leur soutien constant durant ces cinq années d'études.

TABLE DES MATIERES

GLOSSAIRE DES ABREVIATIONS	5
INTRODUCTION.....	6
MATERIEL ET METHODES.....	9
1. Hypothèse de recherche.....	9
2. Recueil de données	9
3. Population/échantillon.....	11
4. Cadre légal	12
5. Analyse statistique des données.....	12
RESULTATS	17
1. Caractéristiques des étudiants.....	17
2. Impact de l'absence et de l'inattention en cours sur la réussite universitaire	18
3. Impact de la motivation sur la réussite universitaire (Echelle de motivation situationnelle SIMS).....	20
4. Impact du stress sur la réussite universitaire (Echelle brève d'évaluation du stress et des stressseurs CUNGI)	21
5. Impact des différences de parcours scolaire sur la réussite universitaire	21
6. Impact des revenus des étudiants sur la réussite universitaire	25
7. Impact du logement sur la réussite universitaire	26
8. Impact de la catégorie socio-professionnelle sur la réussite universitaire	27
9. Impact du temps de transport sur la réussite universitaire	27
10. Commentaires libres : axes d'amélioration proposés par les étudiants.....	29
DISCUSSION.....	31
1. Confrontation des résultats avec les données de la littérature et perspectives	31
a. Les revenus des étudiants sages-femmes	31
b. Le logement des étudiants sages-femmes	32
c. Le stress des étudiants sages-femmes	33
d. La motivation des étudiants sages-femmes.....	36
2. Forces et limites de l'étude	38
a. Les forces	38
b. Les limites.....	38
c. Les biais.....	39
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	43
ANNEXES.....	45
RESUME – ABSTRACT	57

GLOSSAIRE DES ABREVIATIONS

ANESF : Association Nationale des Etudiant.e.s Sages-Femmes.

CROUS : Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires.

ESF : Etudiant.e sage-femme.

FASMa1/2 : Formation Approfondie en Sciences Maïeutique 4^{ème} année/5^{ème} année, aussi appelée « SMa4 » et « SMa5 ».

FGSMa2/3 : Formation Générale en Sciences Maïeutique 2^{ème} année/3^{ème} année, aussi appelée « SMa2 » et « SMa3 ».

L1/2/3 : Licence 1^{ère} année/2^{ème} année/3^{ème} année.

L.M.D : Licence – Master - Doctorat.

M1/2 : Master 1^{ère} année/2^{ème} année.

PACES : Première Année Commune aux Etudes de Santé.

SIMS : Situational Motivation Scale.

SUMPPS : Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé.

INTRODUCTION

L'identification des facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur est un enjeu majeur en termes d'impact sur le plan individuel, sociétal et économique (1). L'échec dans l'enseignement supérieur en France concerne toutes les années d'enseignement supérieur mais semblerait s'accroître en première année (L1) avec 44% d'étudiants concernés (1). En 2013, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques s'intéressait à la problématique de la réussite universitaire (2). En effet, les enjeux étaient assez primordiaux car l'échec, en plus d'ajouter un coût financier pour la société, entraînait également des conséquences importantes sur le vécu et le devenir des étudiants, ayant eux-mêmes des conséquences négatives sur l'apprentissage. Le bien-être personnel et l'apprentissage étant liés de manière réciproque, il est donc difficile de dissocier les causes et conséquences de ces phénomènes (3).

Ainsi, le taux de réussite des étudiants dépend entre autres de facteurs individuels et institutionnels, donc de leur bien-être et de leur formation. En 2015, une large revue critique de la littérature de DUPONT et al. à propos des facteurs prédictifs de la réussite dans l'enseignement supérieur a mis en évidence deux facteurs principaux ayant un impact direct ou indirect sur la réussite (1). Il s'agissait des performances passées de l'étudiant et du sentiment d'efficacité personnelle (1). Ces deux critères ont été analysés uniquement pour des étudiants en L1 issus de différentes filières hors cursus de santé.

S'il existe beaucoup d'études sur les profils d'étudiants en lien avec leur réussite, peu d'entre elles s'interrogent sur le cadre, l'institution, l'enseignement qui sont pourtant des facteurs modifiables. En 2015, la même revue de la littérature affirmait en guise d'ouverture qu'« *Il s'agirait par exemple d'étudier davantage les différences de taux de réussite entre programmes au sein d'une même institution ou entre institutions et d'examiner dans quelle mesure ces différences sont liées au profil des étudiants accueillis ou aux demandes et aux formes d'évaluation au sein de ces programmes.* » (1).

Concernant les cursus spécifiques des étudiants dans le domaine de la santé, une étude réalisée en 2016 en France et au Canada montrait l'impact positif de la motivation individuelle des étudiants sur leur réussite, sans se limiter à ceux de L1 (4). Plus précisément, la dynamique motivationnelle est un « *phénomène qui tire sa source dans des perceptions [que l'individu] a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* » (4). Cette étude a démontré que la motivation des étudiants avait un effet positif sur l'apprentissage. Selon la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN (2000), trois formes de motivation ont été identifiées : la motivation intrinsèque (forme la plus déterminée) qui « *relève de la propre décision de l'individu, pour le simple plaisir, pour la satisfaction inhérente à l'activité elle-même* », la motivation extrinsèque lorsque l'individu « *agit dans le but d'obtenir des récompenses ou d'éviter des contraintes ou des sanctions* », et enfin l'amotivation (forme la moins déterminée) lorsque le « *comportement relève de forces externes, hors de contrôle, indépendant de la volonté de l'individu* » (5). La motivation intrinsèque produirait un meilleur niveau de créativité, diminuerait les abandons d'études, entraînerait un plus grand engagement cognitif, un meilleur apprentissage (5) et des performances plus élevées (4).

La formation sage-femme, bien qu'elle ait été intégrée dans le système Licence – Master – Doctorat (L.M.D.) et qu'elle soit en cours d'intégration à l'université, présente des caractéristiques spécifiques et ne suit pas le système classique (6). En effet, la L1 étant la Première Année Commune aux Etudes de Santé (PACES), les étudiants qui accèdent à la deuxième année (L2) subissent une sélection. De plus, il y a en théorie autant d'entrants en L2 que de diplômés en cinquième année (M2). La phase de spécialisation habituellement présente entre la troisième année (L3) et la quatrième année (M1) n'existe pas. De par la spécificité de ses étudiants sélectionnés, mais aussi de son format (alternance cours/stages), aucune donnée à ce jour ne permet de savoir si les facteurs prédictifs de la réussite identifiés pour les L1 ou pour les étudiants des cursus universitaires classiques s'appliquent aussi et ont le même impact pour les étudiants sages-femmes.

Depuis 2018, la question du bien-être étudiant dans la formation sage-femme prend de l'ampleur et laisse entrevoir des résultats alarmants : 7 étudiants sages-femmes sur 10 présenteraient des symptômes dépressifs (7). De nombreuses enquêtes sur le stress, les conditions de vie des étudiants sages-femmes et le vécu des stages, ont été réalisées. Peu de travaux de recherche prennent en compte l'impact du contenu pédagogique théorique de la formation sur la réussite universitaire. Pourtant, le 18 septembre 2018, la loi "Ma santé 2022" demandait aux sites de formation en maïeutique de s'orienter vers une nouvelle approche d'enseignement théorique : l'approche par compétence. La compétence est ici définie comme la conjugaison du savoir [connaissance], savoir-faire [capacité] et savoir être [attitude].

Dans ce contexte de modification des maquettes pédagogiques, l'identification des déterminants favorisant et limitant la réussite des étudiants permettrait de cibler les actions d'amélioration sur les facteurs modifiables. L'objectif principal de cette étude était d'identifier les facteurs déterminants explicatifs de la réussite universitaire dans la formation sage-femme afin de proposer des actions d'amélioration sur les facteurs modifiables identifiés. Plus particulièrement, ce mémoire s'est intéressé à l'impact des facteurs liés à l'étudiant, extrinsèques à la formation. Les facteurs intrinsèques à la formation ont été analysés par Camille GRILLET, une autre étudiante de la promotion 2016-2021. L'objectif secondaire de cette étude était d'évaluer l'impact de la motivation, du stress et des stressseurs des étudiants sur leur capacité à réussir.

MATERIEL ET METHODES

La méthodologie de cette étude était quantitative analytique (à la fois descriptive et comparative).

1. Hypothèse de recherche

L'hypothèse principale de notre étude était que la motivation des étudiants sages-femmes avait un impact positif sur la réussite, et que le niveau de stress et de stressseurs avait au contraire un impact négatif sur la réussite.

Dans cette étude, nous avons défini la réussite universitaire comme l'obtention d'un résultat aux partiels d'obstétrique et de pédiatrie de décembre 2019 supérieur à la médiane des résultats dans ces deux matières dans la promotion. Il semble important de souligner le fait que nos critères d'Échec et de Réussite ne parlent ici non pas de validation mais bien de performance et donc, d'acquisition des enseignements. L'objectif n'était pas d'observer la validation ou non des partiels des matières principales mais bien d'apprécier la performance des étudiants en fonction de critères extrinsèques à la formation.

2. Recueil de données

a. Outils de recherche

Cette étude a été co-réalisée par deux étudiantes sages-femmes, Camille GRILLET et moi-même. Le questionnaire a été créé en commun, le recueil des données était donc commun, mais une partie des données a été analysée de façon conjointe et une autre partie de façon individuelle. Ce mémoire s'est orienté principalement sur les facteurs liés à l'étudiant, tandis que celui de Camille GRILLET s'est intéressé aux facteurs inhérents à l'institut de formation.

Pour notre étude, nous avons choisi de recueillir les données par le biais d'un questionnaire (*Annexe I*). Nous l'avons construit en nous basant sur notre bibliographie et sur deux échelles validées : l'échelle de motivation

situationnelle, ou Situational Motivation Scale (SIMS) et l'échelle de stress de Cungi. Le questionnaire a été divisé en 3 parties :

- La première partie concernait le profil de l'étudiant et comprenait 16 questions,
- La seconde partie s'intéressait aux déterminants explicatifs de la réussite universitaire en 15 questions,
- Enfin, la troisième partie comprenait les deux échelles SIMS (16 items) et Cungi (19 items), ainsi qu'une question facultative à expression libre qui invitait les répondants à proposer des actions d'amélioration concernant la formation sage-femme.

Le nombre de questions total était donc de 31, en plus des deux échelles et de la question à expression libre concernant les axes d'amélioration de la formation. Les questions étaient à choix simple ou choix multiples et certaines questions pouvaient comprendre un item « autre » à expression libre.

Lorsque le questionnaire a été validé par notre directrice de mémoire, nous l'avons fait relire par les directrices des deux écoles afin d'avoir un regard expérimenté sur les critères impactant la réussite. Après ces entretiens, nous avons fait les ajustements nécessaires. Avant la diffusion, nous avons fait tester le questionnaire par 11 étudiants sages-femmes (ESF), toutes promotions et sites de formation confondus (4 ESF de 4^{ème} année et 3 ESF de 5^{ème} année de Lyon, ainsi que 2 ESF de 3^{ème} année, 1 ESF de 4^{ème} année et 1 ESF de 5^{ème} année de Bourg-en-Bresse) afin de l'ajuster une dernière fois.

b. Recueil de données auprès des sites de formation

Nous avons récupéré, avec l'aide des 2 directrices, les notes des partiels d'obstétrique et de pédiatrie de décembre 2019 dans les promotions de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années. Avec ces notes, nous avons calculé une médiane de résultats d'obstétrique et une médiane de résultats de pédiatrie par année d'étude et par site de formation.

Les étudiants répondant au questionnaire devaient entrer leur note de partiel d'obstétrique et de pédiatrie de décembre 2019. Pour être intégré au groupe "Réussite", l'étudiant devait avoir une note supérieure ou égale à la médiane de sa promotion dans les deux matières. Dans le cas contraire, l'étudiant était alors inclus dans le groupe "Echec".

c. Modalités de diffusion du questionnaire

Pour des raisons de praticité, nous avons décidé de construire le questionnaire et de le diffuser sous la forme d'un formulaire GoogleForms®. Le questionnaire a été diffusé de deux façons différentes et parallèles à partir du 1er juillet et jusqu'au 30 septembre 2020 : par le biais du réseau social Facebook® en publiant sur chaque mur de promotion ; et par mails envoyés sur les boîtes mails universitaires par le biais des directrices des sites de formation de Lyon et Bourg-en-Bresse. Nous avons relancé les ESF à deux reprises sur les réseaux sociaux et une fois par mail.

3. Population/échantillon

Pour ce mémoire, la population interrogée était exclusivement des étudiants sages-femmes de Lyon et Bourg-en-Bresse de 3^{ème} année (FGSMa3), 4^{ème} année (FASMa1) et 5^{ème} année (FASMa2) de l'année universitaire 2019/2020.

Pour répondre au questionnaire, il fallait être ESF en FGSMa3, FASMa1 et FASMa2, au site de formation de Lyon ou de Bourg-en-Bresse, et avoir passé le partiel d'obstétrique et de pédiatrie du premier semestre de l'année 2019/2020.

Ont été exclus :

- Les étudiants en 2^{ème} année (FGSMa2), dont le programme d'obstétrique et de pédiatrie au premier semestre n'est pas représentatif de celui des autres années et donc pour lesquels il n'aurait

pas été judicieux de juger de la réussite sur les seules notes d'obstétrique et de pédiatrie ;

- Les étudiants sortis du cursus (ayant arrêté ou pris un congé durant l'année 2019/2020, que ce soit au premier ou deuxième semestre) ;
- Les étudiants n'ayant pas passé le partiel d'obstétrique ou de pédiatrie du premier semestre de l'année 2019/2020.

A Lyon, pendant l'année 2019/2020, nous comptons un effectif de 39 étudiants en FGSMa3, 46 en FASMa1 et 34 en FASMa2, donc un total de 119 ESF. A Bourg-en-Bresse, l'effectif était de 20 étudiants en FGSMa3, dont un ESF qui n'ayant pas passé le partiel de pédiatrie, a été exclu. Ainsi notre population d'ESF en FGSMa3 a été ramenée à 19 étudiants. Nous comptons aussi 20 ESF en FASMa1 et 24 en FASMa2, dont 2 étudiants n'ayant pas passé le partiel de pédiatrie et qui ont également été exclus, ce qui ramenait à 22 étudiants la population en FASMa2. Cela donnait un total de 61 ESF à Bourg-en-Bresse. Notre population finale comprenait donc 180 étudiants sages-femmes.

4. Cadre légal

Nous avons reçu l'autorisation de diffusion des questionnaires par les 2 directrices des sites de formation de Lyon et Bourg-en-Bresse. L'anonymat a été respecté lors du recueil de données, aucune donnée identifiante n'ayant été demandée.

5. Analyse statistique des données

Les données recueillies ont été reportées sur un fichier Excel® (Microsoft 365, 2016). Nous avons réalisé des tests statistiques à partir du logiciel R® (version 3.5.1, 2018), ce qui nous a permis de faire ressortir des tendances, ainsi que d'apprécier la significativité ou non de nos hypothèses. Pour déterminer l'impact de nos critères sur la réussite universitaire, nous avons utilisé deux types de tests de comparaison :

- Pour comparer des facteurs, nous avons utilisé le test du Chi-2 si les effectifs observés étaient supérieurs à 5, et le test exact de Fisher si au moins un des effectifs observés était inférieur à 5,
- Pour comparer des distributions de nombres, nous avons tout d'abord vérifié si elles suivaient une loi normale par un test de Shapiro. Il s'est avéré qu'aucune de nos distributions ne suivait une loi normale, ainsi nous avons utilisé un test non paramétrique : le test de Wilcoxon.

a. Absentéisme et inattention en cours

La présence en cours a été l'un des critères étudiés dans notre mémoire. Il est important de souligner que le site de formation de Lyon a décidé depuis 2016 de rendre les cours à présence non obligatoire (à l'exception des travaux pratiques, travaux dirigés et cours en lien avec le Certificat de Synthèse Clinique et Thérapeutique). A Bourg-en-Bresse cependant, les cours sont toujours obligatoires.

Il a été décidé d'interroger les étudiants sur leur assiduité (pour ceux de Lyon) et sur leur attention pendant le cours (pour Bourg-en-Bresse). La réponse était sur la base de l'auto-évaluation et ramenait le nombre d'absences ou d'inattentions dans une matière durant le premier semestre de l'année 2019/2020 à un score allant de 0 à 10. La question a été posée pour les cours d'obstétrique, de pédiatrie, gynécologie, sciences humaines et sociales, santé publique et pharmacologie.

Par la suite, nous avons demandé aux étudiants le(s) motif(s) de ce score d'absence/inattention en cours en proposant un choix multiple de 8 réponses en lien avec l'étudiant et sa vie personnelle (le(s) motif(s) d'absence et d'inattention en lien avec la formation ont été analysés dans le mémoire de Camille GRILLET). Le nombre de réponses possibles allait de 1 à 8. Une plage ouverte était proposée en guise de 8^{ème} réponse. Il s'agissait d'une question facultative à laquelle les étudiants sages-femmes qui n'étaient jamais absents ou inattentifs en cours avaient la possibilité de ne pas répondre.

b. La motivation

L'un des grands objets de ce mémoire était d'étudier l'impact de la motivation sur la réussite des étudiants. Pour cela, l'échelle de motivation situationnelle SIMS a été utilisée (8). Cette échelle, composée de seize items que l'étudiant notait de 1 (Ne correspond pas du tout) à 7 (Correspond exactement), a permis de donner un score à chaque répondant selon quatre types de motivation. En effet, quatre items correspondaient à un type de motivation, de la forme la plus déterminée à la moins déterminée : la motivation intrinsèque ; la régulation identifiée ; la régulation externe ; et l'amotivation. Ainsi, en répondant au questionnaire, chaque étudiant s'est donné un score pour chacun des quatre types de motivation. Nous avons donc pu comparer les scores de motivation des étudiants appartenant au groupe Réussite aux scores des étudiants appartenant au groupe Echec.

c. Le stress

Nous avons également souhaité étudier l'impact du stress sur la réussite des étudiants. Pour cela, nous avons utilisé l'échelle validée de Cungi (9). Divisée en deux parties, cette échelle comprend dix-neuf items que l'étudiant évaluait de 1 (Non pas du tout) à 6 (Extrêmement).

La première partie, composée de huit items, évaluait un score de stresseurs. La notion de stresseurs correspond aux « *différents problèmes rencontrés par une personne au niveau professionnel, familial et social, comme la quantité d'informations à traiter par unité de temps, le nombre et l'importance des décisions à prendre, la charge professionnelle, les décalages entre le travail prescrit et le travail réel, l'inadéquation entre le type de travail et les désirs d'une personne, les différents changements de la vie, les difficultés relationnelles, une maladie* » (10). La deuxième partie, composée d'onze items, évaluait un score de stress. La notion de stress correspond à « *la réaction physiologique, émotionnelle, affective et psychologique de l'individu soumis aux stresseurs* » (10).

d. Le nombre de PACES

Il a été demandé aux étudiants le nombre de PACES réalisées, puis nous avons comparé les étudiants passés primants aux autres étudiants. 4 étudiants n'ont pas répondu à cette question car ayant accédé à la formation maïeutique par le biais d'une passerelle depuis une autre formation, ils n'avaient pas eu recours à la PACES.

e. Le premier vœu de PACES

Les étudiants ont également été interrogés sur la filière qui les intéressait le plus durant leur PACES et nous avons comparé les étudiants ayant pour premier choix la filière maïeutique aux autres étudiants. Là encore, les 4 étudiants issus d'une passerelle ont été exclus.

f. Les rattrapages

Les étudiants ont été interrogés sur le fait d'avoir eu ou non des rattrapages pendant leur cursus, dans le but de savoir si le fait d'avoir déjà eu des rattrapages avait un impact sur la réussite. Pour rappel, un rattrapage est le fait, pour un étudiant, de devoir se présenter en deuxième session après avoir invalidé un examen. Si le nombre de rattrapages était supérieur à 0, nous leur avons demandé de préciser le nombre exact.

Les étudiants ont ensuite été interrogés sur les raisons qui les ont amenés à avoir un ou des rattrapage(s) par une question à choix multiples avec huit possibilités de réponses et une plage ouverte qui permettait aux répondants d'ajouter une réponse libre.

g. La catégorie socio-professionnelle

Pour étudier l'impact de la situation socio-économique des étudiants sur la réussite universitaire, les étudiants ont été interrogés sur la catégorie socio-

professionnelle de leurs parents. En nous appuyant sur les découpages faits par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (11), nous avons classé les professions dans deux catégories :

- La catégorie « profession favorable » comprenait les agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise, cadres, et les personnes ayant une profession libérale, profession intellectuelle supérieure, et profession intermédiaire.
- La catégorie « profession défavorable » comprenait les employés, ouvriers et personnes sans activité professionnelle.

Ont ensuite été comparés les étudiants ayant au moins un parent dans la catégorie « profession favorable » aux étudiants dont les deux parents se trouvaient dans la catégorie « profession défavorable ».

RESULTATS

1. Caractéristiques des étudiants

Le taux de participation à Lyon était de 47,06% (n=56) et de 40,98% (n=25) à Bourg-en-Bresse, soit un taux de participation global de 45% (Tableau I).

Tableau I : Répartition des étudiants selon leur âge, leur année d'étude et leur groupe

	Lyon		Bourg-en-Bresse		TOTAL
	n	%	n	%	n
<i>Age</i>					
18-23ans	39	69,64%	19	76,00%	58
>23 ans	17	30,36%	6	24,00%	23
<i>Promotions</i>					
3ème année	10	17,86%	8	32,00%	18
4ème année	29	51,79%	13	52,00%	42
5ème année	17	30,36%	4	16,00%	21
<i>Groupes</i>					
Réussite*	23	41,07%	13	52,00%	36
Echec*	33	58,93%	12	48,00%	45

* Dans cette étude, nous avons constitué le groupe Réussite des étudiants ayant obtenu un résultat aux partiels d'obstétrique et de pédiatrie de décembre 2019 supérieur à la médiane des résultats dans ces deux matières dans la promotion. Les étudiants n'entrant pas dans ces critères ont été, par opposition, classés dans le groupe Echec.

Parmi les répondants, le taux de réussite était de 44,44%. Les étudiants de 4^{ème} année sont ceux qui avaient le taux de participation le plus important, par rapport aux étudiants de 3^{ème} année et 5^{ème} année. La répartition des groupes selon l'année d'étude était plutôt homogène : on retrouvait environ le même nombre d'étudiants en 3^{ème} année dans les groupes Echec et Réussite, de même pour les étudiants en 4^{ème} année et 5^{ème} année (Figure 1).

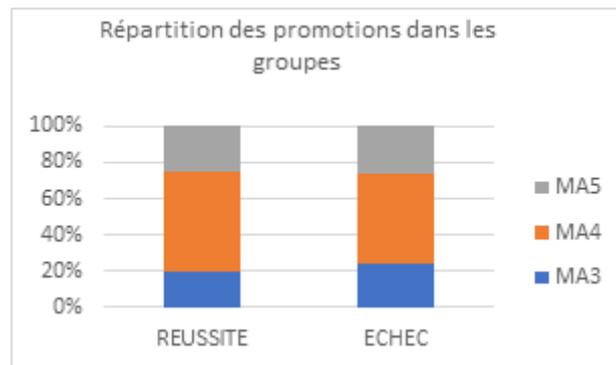


Figure 1 : Répartition des promotions selon les groupes Réussite et Echec

2. Impact de l'absence et de l'inattention en cours sur la réussite universitaire

a. Score d'absence ou d'inattention en cours

Quelle que soit l'unité d'enseignement, le score d'absence ou d'inattention en cours n'était pas statistiquement différent entre les groupes Réussite et Echec ($p > 0,05$) (Tableau II). Le fait d'assister ou d'être attentif aux cours n'apparaissait donc pas comme un facteur déterminant de la réussite universitaire.

Tableau II : Comparaison des scores d'absence ou d'inattention en cours entre les groupes Réussite et Echec

		Réussite*	Echec*	p-value
<i>Score d'absence ou d'inattention en cours**</i>				
Obstétrique	médiane (Q1 ; Q3)	1 (1 ; 3)	2 (1 ; 3)	0,75
Pédiatrie	médiane (Q1 ; Q3)	2 (1 ; 5)	3 (1 ; 4,25)	0,48
Gynécologie	médiane (Q1 ; Q3)	1 (0 ; 3)	2 (0 ; 3)	0,59
Sciences humaines et sociales	médiane (Q1 ; Q3)	5 (1,75 ; 7)	7 (2 ; 8)	0,34
Santé publique	médiane (Q1 ; Q3)	5 (2,5 ; 9)	5 (2 ; 9)	1,00
Pharmacologie	médiane (Q1 ; Q3)	6,5 (2,25 ; 8)	5 (2 ; 8)	0,57

* Dans cette étude, nous avons constitué le groupe Réussite des étudiants ayant obtenu un résultat aux partiels d'obstétrique et de pédiatrie de décembre 2019 supérieur à la médiane des résultats dans ces deux matières dans la

promotion. Les étudiants n'entrant pas dans ces critères ont été, par opposition, classés dans le groupe Echec.

*** Test de Wilcoxon*

b. Motifs d'absence ou d'inattention en cours liés à l'étudiant

76 étudiants ont répondu à la question des motifs d'inattention ou d'absence en cours (*Figure 2*). Parmi les répondants, 85,53% (n=65) citaient la fatigue comme motif d'absence ou d'inattention en cours. Ensuite, 18,42% (n=14) évoquaient des problèmes de santé et 15,79% (n=12) des problèmes personnels et familiaux.

Les engagements extérieurs étaient également un motif d'absence récurrent, puisque 15,79% des étudiants (n=12) justifiaient leur absence par un engagement associatif, 6,58% (n=5) par une activité rémunérée et 2,63% (n=2) par l'organisation familiale (notamment pour les étudiants étant parents).

Par ailleurs, 30,26% des étudiants (n=23) parlaient d'une distance trop importante entre le domicile et la faculté, 9,21% (n=7) d'une remise en question du choix de la formation et 5,26% (n=4) de problèmes de concentration lors des cours.

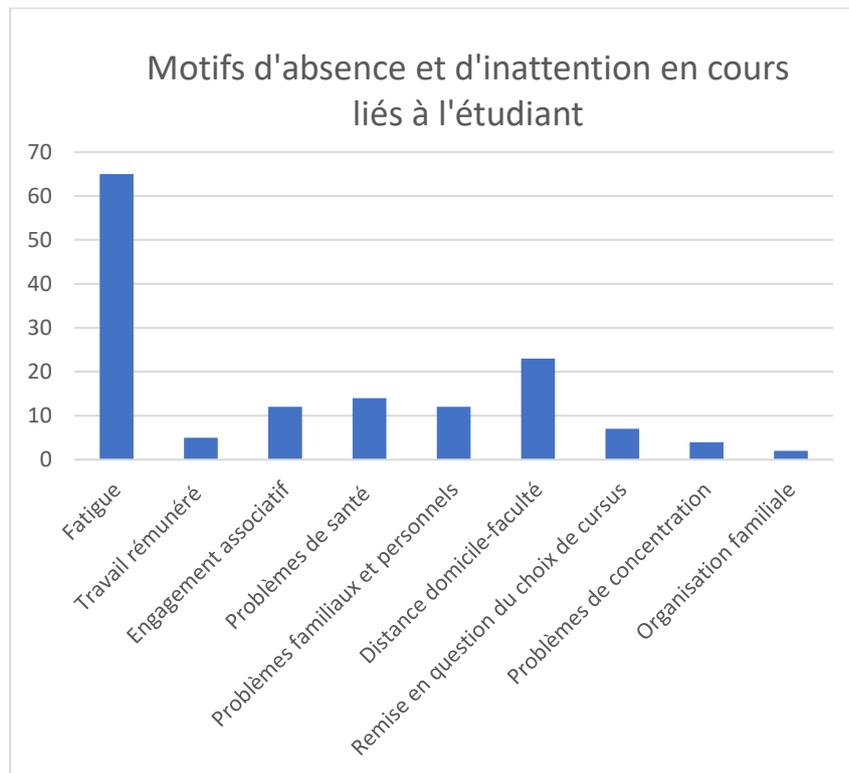


Figure 2 : Motifs d'absence ou d'inattention en cours liés à l'étudiant

3. Impact de la motivation sur la réussite universitaire (Echelle de motivation situationnelle SIMS)

Les différences observées entre les groupes Echec et Réussite concernant les scores de chaque type de motivation n'étaient pas statistiquement significatives ($p > 0,05$) (*Tableau III*) mais une tendance semblait tout de même se dessiner :

- Concernant la motivation intrinsèque et la régulation identifiée, qui sont les formes de motivation les plus déterminées, les médianes des scores du groupe Réussite étaient légèrement supérieures à celles du groupe Echec.
- Concernant la régulation externe, la médiane du score du groupe Réussite était cette fois-ci inférieure à celle du groupe Echec.
- Concernant l'amotivation, la médiane du score était la même dans les groupes Echec et Réussite.

4. Impact du stress sur la réussite universitaire (Echelle brève d'évaluation du stress et des stressseurs CUNGI)

Chaque étudiant avait un score de stressseurs et un score de stress. Les médianes des scores de stress et de stressseurs étaient légèrement supérieures dans le groupe Echec que dans le groupe Réussite, mais les différences de scores de stress et de stressseurs observées entre les groupes Réussite et Echec n'étaient pas statistiquement significatives ($p > 0,05$) (Tableau III).

Tableau III : Comparaison des scores de motivation et de stress entre les groupes Réussite et Echec

		Réussite*	Echec*	p-value
<i>Echelle SIMS**</i>				
Motivation intrinsèque	médiane (Q1 ; Q3)	24,0 (20,0 ; 25,5)	23 (20 ; 26)	0,41
Régulation identifiée	médiane (Q1 ; Q3)	22,5 (17,5 ; 24,25)	20 (14 ; 23)	0,11
Régulation externe	médiane (Q1 ; Q3)	11,5 (6,75 ; 16,0)	13 (7 ; 16)	0,67
Amotivation	médiane (Q1 ; Q3)	5 (4 ; 7)	5 (4 ; 8)	0,83
<i>Echelle CUNGI**</i>				
Score de stressseurs	médiane (Q1 ; Q3)	16 (14 ; 21)	18 (16 ; 22)	0,25
Score de stress	médiane (Q1 ; Q3)	34,5 (26,5 ; 43,0)	35 (29 ; 43)	0,76

* Dans cette étude, nous avons constitué le groupe Réussite des étudiants ayant obtenu un résultat aux partiels d'obstétrique et de pédiatrie de décembre 2019 supérieur à la médiane des résultats dans ces deux matières dans la promotion. Les étudiants n'entrant pas dans ces critères ont été, par opposition, classés dans le groupe Echec.

** Test de Wilcoxon

5. Impact des différences de parcours scolaire sur la réussite universitaire

a. Nombre de PACES

Parmi les 77 étudiants répondants, 18,18% (n=14) sont passés primants et 81,82% (n=63) sont passés doublants ou triplants. Quel que soit le nombre

de PACES effectuées, le nombre d'étudiants dans le groupe Réussite n'était pas statistiquement différent du nombre d'étudiants dans le groupe Echec ($p>0,05$) (*Tableau V*). Le nombre de PACES ne semblait pas avoir d'impact sur la réussite ou l'échec dans la suite de la formation.

b. Premier vœu de PACES

Parmi les 77 répondants, 64,94% des étudiants ($n=50$) affirmaient que leur premier vœu de PACES était la filière maïeutique tandis que 35,06% ($n=27$) visaient la filière médecine-kinésithérapie-ergothérapie. Quelle que soit la filière visée en PACES, le nombre d'étudiants dans le groupe Echec n'était pas statistiquement différent du nombre d'étudiants dans le groupe Réussite ($p>0,05$) (*Tableau V*). Le premier vœu de PACES n'était donc pas un facteur explicatif de la réussite des étudiants.

c. Rattrapages

Parmi les répondants, 58,02% ($n=47$) ont déclaré avoir eu au moins un rattrapage durant leur cursus. Le pourcentage d'étudiants ayant déjà eu au moins un rattrapage était significativement plus important dans le groupe Echec que dans le groupe Réussite, respectivement 71,11% ($n=32$) *versus* 41,67% ($n=15$) ($p=0,01$) (*Tableau V*). Un étudiant ayant eu des rattrapages par le passé aurait donc plus de risque d'être dans le groupe Echec.

En ce qui concerne le nombre de rattrapages, la médiane était de 0 pour le groupe Réussite contre une médiane à 1 pour le groupe Echec. L'étendue des valeurs différait entre les groupes, étant comprise entre 0 et 4 rattrapages pour les étudiants du groupe Réussite et entre 0 et 8 rattrapages pour les étudiants du groupe Echec (*Tableau IV*).

Tableau IV : Répartition du nombre de rattrapages selon les groupes Echec et Réussite

	Minimum	Q1	Médiane	Q3	Maximum
Rattrapages					
<i>Réussite</i>	0	0	0	1	4
<i>Echec</i>	0	0	1	3	8

Nous avons pu catégoriser les motifs de rattrapages en deux groupes (*Figure 3*):

- Motifs liés à l'étudiant :

Parmi les étudiants ayant eu au moins un rattrapage, 25,53% (n=12) d'entre eux affirmaient que leur échec à la première session des examens était lié à un manque de travail, tandis que 14,89% (n=7) attribuaient leur échec à un problème personnel, 8,51% (n=4) à un stress trop important durant l'épreuve, 6,38% (n=3) à leur absence en cours. 6,38% des étudiants (n=3) parlaient d'une remise en cause du cursus durant le semestre, 4,26% (n=2) d'un manque d'organisation et 2,16% (n=1) d'un épuisement.

- Motifs liés à l'institution :

Parmi les étudiants ayant eu au moins un rattrapage, 48,94% (n=23) d'entre eux disaient être allés aux rattrapages du fait d'un manque de compréhension de l'épreuve alors que 19,15% (n=9) évoquaient un manque de compréhension du cours, 17,02% (n=8) un manque de rapport entre le cours et la profession de sage-femme, 14,89% (n=7) un manque d'interaction pendant le cours et 2,16% (n=1) un problème de correction de l'épreuve.

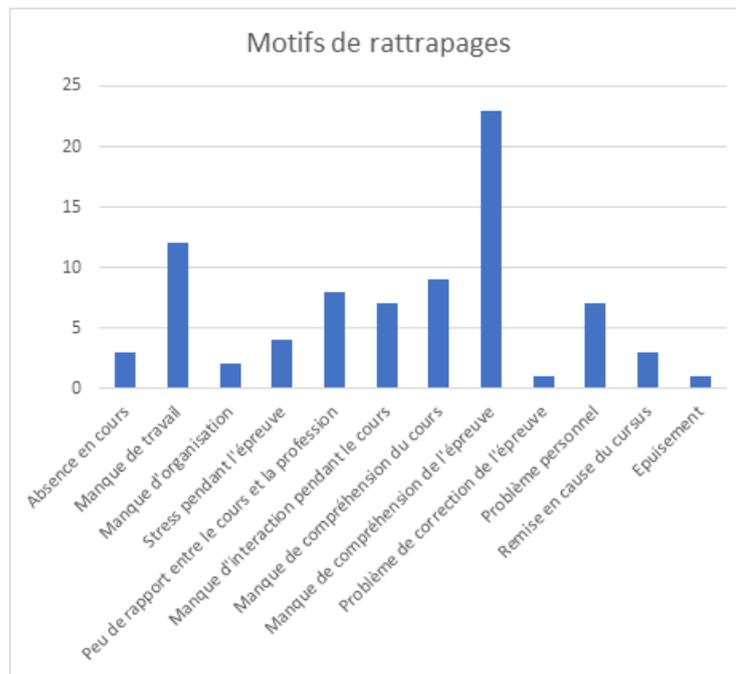


Figure 3 : Motifs amenant les étudiants sages-femmes à se présenter en deuxième session

d. Redoublement

Parmi les répondants, 9,88% (n=8) disaient avoir déjà redoublé pendant la formation. Le nombre d'étudiants ayant déjà redoublé n'était pas significativement différent entre les groupes Echec et Réussite ($p > 0,05$) (*Tableau V*).

Concernant les motifs de redoublement, 75,00% des étudiants (n=6) ont répondu avoir redoublé à cause d'une invalidation de partiel théorique, et 25,00% (n=2) évoquaient une raison personnelle (problème de santé, souhait de redoublement).

e. Césures, suspensions d'étude et années faites en 2 ans

Le nombre d'étudiants ayant recouru à une césure ou une suspension d'études n'était pas significativement différent entre les groupes Echec et Réussite ($p > 0,05$) (*Tableau V*).

En ce qui concerne l'année faite en deux ans, le pourcentage d'étudiants qui y ont eu recours est était significativement plus important dans le groupe Echec que dans le groupe Réussite, respectivement 17,78% (n=8) *versus* 2,78% (n=1) ($p=0,04$) (*Tableau V*). Le fait de réaliser une année en 2 ans apparaissait donc comme un déterminant négatif de la réussite.

10 étudiants ont accepté de donner le(s) motif(s) expliquant ce choix, qui pouvaient être multiples. Les motifs ont donc été interprétés de façon indépendante. Pour 70,00% des étudiants (n=7) c'était un choix personnel. 50,00% (n=5) mettaient ce choix en rapport avec une formation pratique trop intense et 10,00% (n=1) une formation théorique trop intense.

6. Impact des revenus des étudiants sur la réussite universitaire

Concernant les sources de revenus des étudiants, 83,95% (n=68) pouvaient compter sur le soutien familial, 46,91% (n=38) disaient avoir droit à des aides sociales et 39,51% (n=32) à la bourse régionale. 27,16% (n=22) exerçaient une activité rémunérée et 12,35% (n=10) avaient fait un prêt étudiant (*Figure 4*).

Le pourcentage d'étudiants boursiers était supérieur dans le groupe Echec par rapport au groupe Réussite, respectivement 46,67% (n=21) *versus* 27,78% (n=10) mais cette différence n'était pas statistiquement significative ($p>0,05$) (*Tableau V*). Le fait pour un étudiant d'avoir accès à une bourse n'était donc pas un facteur influant significativement sur la réussite.

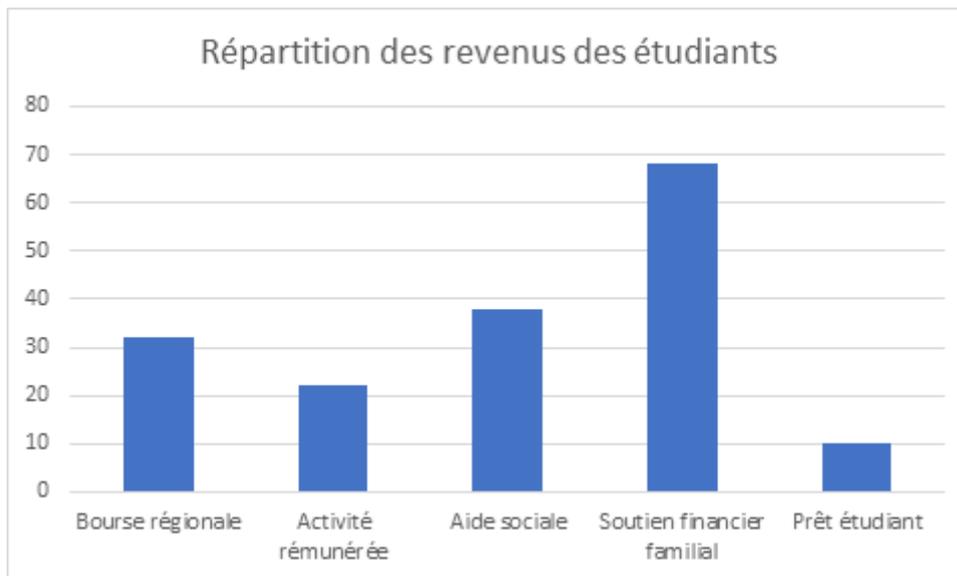


Figure 4 : Sources de revenus des étudiants sages-femmes

7. Impact du logement sur la réussite universitaire

En ce qui concerne le logement des étudiants, 33,33% des répondants (n=27) ont affirmé vivre seul en appartement, 23,46% (n=19) en colocation, 19,75% (n=16) au domicile familial chez leurs parents. 18,52% (n=15) vivaient en couple avec leur concubin(e) et 3,70% (n=3) vivaient en couple avec des enfants. Seulement 1,23% (n=1) vivaient en résidence universitaire (*Figure 5*).

Le pourcentage d'étudiants vivant au domicile familial était significativement plus important dans le groupe Echec que dans le groupe Réussite, respectivement 28,89% (n=13) *versus* 8,33% (n=3) (p=0,03) (*Tableau V*). Les étudiants sages-femmes vivant au domicile familial avaient donc plus de risque d'être dans le groupe Echec.

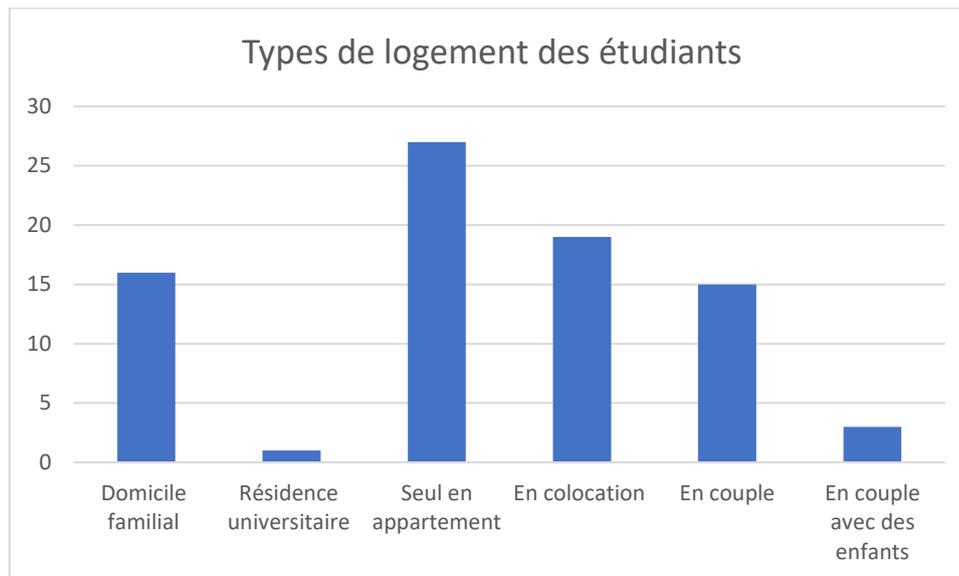


Figure 5 : Types de logement des étudiants sages-femmes

8. Impact de la catégorie socio-professionnelle sur la réussite universitaire

Quelle que soit la catégorie socio-professionnelle des parents, le nombre d'étudiants dans le groupe Réussite n'était pas statistiquement différent du nombre d'étudiants dans le groupe Echec ($p > 0,05$) (*Tableau V*). La catégorie socio-professionnelle n'apparaissait donc pas comme un facteur explicatif de la réussite universitaire.

9. Impact du temps de transport sur la réussite universitaire

Concernant le temps de trajet entre le domicile et le site de formation, 30,86% des répondants ($n=25$) mettaient moins de 15 minutes pour se rendre en cours, 20,99% ($n=17$) mettaient entre 15 et 30 minutes, 29,63% ($n=24$) entre 30 minutes et une heure, tandis que 18,52% des étudiants ($n=15$) habitaient à plus d'une heure de la faculté.

Le pourcentage d'étudiants ayant plus d'une heure de trajet était deux fois plus important dans le groupe Echec que dans le groupe Réussite, respectivement 24,44% ($n=11$) *versus* 11,11% ($n=4$) mais la différence n'était pas statistiquement significative ($p > 0,05$) (*Tableau V*).

Tableau V : Comparaison des différents facteurs entre les groupes Réussite et Echec

		Réussite*	Echec*	p-value
<i>Nombre de PACES effectuées**</i>				0,94
Une	n (%)	7 (20,00)	7 (16,67)	
Au moins deux	n (%)	28 (80,00)	35 (83,33)	
<i>Premier vœu de PACES**</i>				0,91
Maïeutique	n (%)	22 (62,86)	28 (66,67)	
Médecine	n (%)	13 (37,14)	14 (33,33)	
<i>Rattrapages**</i>				0,01
Au moins une fois	n (%)	15 (41,67)	32 (71,11)	
Jamais	n (%)	21 (58,33)	13 (28,89)	
<i>Redoublement***</i>				0,29
Au moins une fois	n (%)	2 (5,56)	6 (13,33)	
Jamais	n (%)	34 (94,44)	39 (86,67)	
<i>Césures et suspensions d'étude***</i>				0,13
Oui	n (%)	0 (0,00)	4 (8,89)	
Non	n (%)	36 (100,00)	41 (91,11)	
<i>Faire une année en deux ans***</i>				0,04
Oui	n (%)	1 (2,78)	8 (17,78)	
Non	n (%)	35 (97,22)	37 (82,22)	
<i>Revenus de l'étudiant**</i>				0,13
Boursier	n (%)	10 (27,78)	21 (46,67)	
Non boursier	n (%)	26 (72,22)	24 (53,33)	
<i>Logement de l'étudiant***</i>				0,03
Domicile familial	n (%)	3 (8,33)	13 (28,89)	
Autre type de logement	n (%)	33 (91,67)	32 (71,11)	
<i>Catégorie socio-professionnelle des parents***</i>				0,10
Situation favorable	n (%)	32 (88,89)	33 (73,33)	
Situation défavorable	n (%)	4 (11,11)	12 (26,67)	
<i>Temps de transport pour se rendre en cours***</i>				0,16
Moins d'une heure	n (%)	32 (88,89)	34 (75,56)	
Plus d'une heure	n (%)	4 (11,11)	11 (24,44)	

* Dans cette étude, nous avons constitué le groupe Réussite des étudiants ayant obtenu un résultat aux partiels d'obstétrique et de pédiatrie de décembre 2019 supérieur à la médiane des résultats dans ces deux matières dans la promotion. Les étudiants n'entrant pas dans ces critères ont été, par opposition, classés dans le groupe Echec.

** Test du Chi-2

*** Test de Fisher

10. Commentaires libres : axes d'amélioration proposés par les étudiants

Il a été retrouvé deux grands thèmes dans la plage libre : la formation (38 mentions, soit 46,91% des répondants) et l'accompagnement (27 mentions, soit 33,33% des répondants). Au sein de ces deux thèmes, nous avons regroupé les propos en sous-thèmes présentés ci-dessous (*Tableau IV*).

Tableau IV : Répartition des sous-thèmes de la plage libre

	Nombre de mentions
Thème FORMATION	
<i>Contenu de cours n (%)</i>	14 (36,85)
<i>Interactivité n (%)</i>	8 (21,05)
<i>Travaux pratiques n (%)</i>	7 (18,42)
<i>Mémoire n (%)</i>	4 (10,53)
<i>Maquettes n (%)</i>	3 (7,89)
<i>Temps de travail personnel n (%)</i>	2 (5,26)
Thème ACCOMPAGNEMENT	
<i>Accompagnement par l'école n (%)</i>	12 (44,44)
<i>Communication n (%)</i>	8 (29,63)
<i>Suivi psychologique n (%)</i>	5 (18,52)
<i>Administratif n (%)</i>	2 (7,41)

a. Thème FORMATION

Les étudiants demandaient un contenu de cours plus adapté au cursus de maïeutique (« *Des cours plus ciblés sur notre formation notamment en pharmacologie et parfois santé publique et SSH [sciences humaines et sociales]* »), une plus grande interactivité pendant les cours ainsi qu'une augmentation du nombre de travaux pratiques (« *Faire davantage de TP [travaux pratiques] pratico-pratiques plus régulièrement (échographie, salle de naissance, TV [toucher vaginal], rôle de la SF en césarienne...)* »). Ils demandaient un meilleur encadrement du mémoire (« *Et sinon beaucoup plus d'accompagnement et de disponibilité des profs... là avec le mémoire on se sent complètement seuls par exemple* »). Une répartition des matières théoriques en lien avec les lieux de stages de l'année était aussi l'un des sujets abordés (« *Certains cours devraient être vu plus tôt dans les études.* » ; « *Mettre des cours de gynécologie au deuxième semestre de Ma4 en*

répartissant mieux les cours sur l'année. »). Les étudiants souhaitaient aussi voir le temps de travail personnel augmenter (« *Plus de temps pour réviser sans devoir faire sauter les cours* »).

b. Thème ACCOMPAGNEMENT

Les étudiants demandaient un meilleur accompagnement de la part de l'équipe enseignante (« *Plus de bienveillance et de compréhension de l'équipe pédagogique.* » ; « *Un meilleur suivi* »). Ils réclamaient aussi une meilleure communication (« *Déjà la communication de l'école elle-même et des lieux de stages.* »). Il a été mentionné cinq fois le fait qu'un suivi psychologique devait être mis en place auprès des étudiants sages-femmes (« *Des rendez-vous obligatoires avec une psychologue tout au long de la formation* »). Dernièrement, le sous-thème de l'administratif était pointé par les étudiants comme peu aidant (« *Des plannings sortis à l'avance pour pouvoir s'organiser car oui les étudiantes sages-femmes ont une vie privée également.* »).

DISCUSSION

1. Confrontation des résultats avec les données de la littérature et perspectives

Parmi les facteurs étudiés, seuls le fait de vivre au domicile familial, le fait d'avoir eu des rattrapages et le fait d'avoir suivi une année en 2 ans étaient significativement associés au groupe Echec. La motivation, le stress, l'absentéisme et l'inattention en cours, le premier vœu de PACES, le fait d'avoir redoublé, le revenu des étudiants, la catégorie socio-professionnelle des parents et le temps de trajet étaient des facteurs qui n'avaient pas d'impact significatif sur la réussite des étudiants.

a. Les revenus des étudiants sages-femmes

Cette étude n'a pas démontré de différence significative en termes de réussite entre la proportion des étudiants percevant une bourse et celle des étudiants n'entrant pas dans les critères nécessaires à son attribution. Cependant, le souhait d'une meilleure rémunération a été proposé comme axe d'amélioration par les répondants au questionnaire. Ce facteur avait été en effet identifié comme un marqueur potentiel de difficultés financières, qui pouvaient imposer l'étudiant à exercer une activité rémunérée en parallèle de ses études. Or, les difficultés financières sont l'un des facteurs diminuant la réussite, tout comme le fait pour un étudiant de travailler au-delà d'un certain nombre d'heures hebdomadaires (12).

L'un des problèmes rencontrés par les étudiants dans la formation sage-femme est qu'ils sont bénéficiaires des bourses de la Région (comme les autres étudiants du secteur sanitaire et social) et non de celles du Centre Régional des Œuvres universitaires et scolaires (CROUS), qui sont celles dont bénéficient l'ensemble des autres étudiants. Or, les bourses régionales posent un certain nombre de problèmes : en plus d'avoir des critères d'éligibilité plus restrictifs, les montants perçus par les étudiants sont inférieurs. A cela vient s'ajouter une troisième difficulté : les retards de paiement sont souvent fréquents, ce qui met bien souvent les étudiants sages-femmes en difficulté financière (7)(13).

Perspectives et implications pratiques

Un alignement des montants et des critères des bourses régionales sur les bourses du CROUS a longtemps été revendiqué par les associations étudiantes et un projet de décret a d'ailleurs été validé par le Conseil National d'Évaluation des Normes le 15 décembre 2016 (14). Celui-ci visait à une harmonisation des critères sociaux d'éligibilité et du nombre et montant des échelons entre les bourses régionales et du CROUS. Cependant, cela reste insuffisant, et afin d'égaliser totalement les droits entre tous les étudiants, il semble nécessaire que les bourses des formations sanitaires et sociales soient directement gérées par les services du CROUS. Pour cela, une étude économique devrait être réalisée afin de mieux estimer les besoins des étudiants quelle que soit leur filière d'études.

b. Le logement des étudiants sages-femmes

Nous avons démontré que les étudiants sages-femmes vivant au domicile familial ont significativement plus de risques d'appartenir au groupe Echec. Ceci avait également été observé dans la population générale des étudiants, puisque selon les données de la littérature, les étudiants ayant quitté le domicile familial ont plus de chances de réussir leurs études (12). Ce résultat peut paraître étonnant puisque les étudiants domiciliés chez leurs parents sembleraient avoir plus de temps pour étudier, ayant des tâches ménagères allégées et moins de nécessité d'exercer une activité rémunérée parallèle du fait des dépenses financières moins importantes.

Les hypothèses évoquées pour comprendre ce résultat s'appuieraient entre autres sur le fait que le domicile familial n'est probablement pas toujours un lieu propice pour étudier, notamment pour les étudiants qui appartiendraient à une famille nombreuse : nous pouvons imaginer que le logement peut être parfois bruyant et devenir une source de distraction pour l'étudiant. De plus, cette difficulté s'accroît chez les étudiants sages-femmes qui ont des horaires parfois atypiques puisqu'ils sont souvent amenés à aller en stage la nuit, et donc peuvent avoir besoin de se reposer à n'importe quelle heure de la journée. On note aussi que lorsque l'on vit au domicile familial, il est nécessaire de s'adapter au rythme de vie familial (repas, etc.), ce qui n'est

pas évident avec les horaires de stage. A l'inverse, nous pouvons imaginer que le fait pour un étudiant de vivre chez ses parents pourrait être le marqueur d'un manque d'autonomie et d'indépendance, ce qui les desserviraient durant leurs études. Une troisième hypothèse serait l'éloignement géographique des domiciles familiaux par rapport au site de formation : un temps de trajet important pour se rendre en cours pourrait ainsi diminuer la réussite. Mais cette hypothèse a été invalidée par notre étude, puisque le temps de transport n'a pas d'impact significatif sur la réussite.

Cependant, selon DUPONT et al., le soutien perçu par l'étudiant de la part de sa famille améliore le sentiment d'efficacité personnelle, et par extension, la réussite (1). Mais ce constat se discute car le fait d'être logé au domicile familial n'est pas forcément synonyme de soutien moral apporté par la famille.

Perspectives et implications pratiques

Il est difficile d'agir sur ce facteur puisqu'il serait utopique de vérifier que chaque étudiant vive dans un logement propice à ses études, et encore plus de changer cela. Cependant, il paraît envisageable de proposer quelques solutions aux étudiants en difficulté par rapport à cette situation. Parmi elles, la bibliothèque universitaire semble être une option intéressante pour étudier dans de bonnes conditions. Cependant, les places y sont rares (malgré un aménagement récent de la bibliothèque universitaire sur le site Lyon Sud). Il s'agirait d'interroger, en début d'année universitaire, les étudiants sur leurs conditions de travail à la maison, et pour les étudiants en difficulté, de leur proposer un accès prioritaire à la bibliothèque universitaire. Le fait, pour les étudiants sages-femmes, de bénéficier de la bourse du CROUS, leur permettrait également d'avoir un accès plus facile aux logements du CROUS dans des résidences étudiantes.

c. Le stress des étudiants sages-femmes

Nous avons souhaité étudier l'impact du stress sur la réussite des étudiants. Pour cela, nous avons utilisé l'échelle validée de Cungi. Si la différence observée entre le score médian de stressés chez les étudiants du

groupe Réussite et les étudiants du groupe Echec n'était pas significative, il semble tout de même qu'une tendance se dessine : le groupe Echec montre une médiane supérieure par rapport au groupe Réussite. Avec un échantillon plus important, il est envisageable que la différence eut été significative.

Les scores de stress sont pour leur part quasiment identiques dans les deux groupes. On peut en déduire que les étudiants sages-femmes sont résilients au stress car les médianes correspondent à un profil de stress « assez élevé » (15). On pourrait interpréter l'absence de l'impact de ce stress sur la réussite comme un signe de capacité importante des étudiants sages-femmes à absorber et gérer leur stress.

Le sujet du stress chez les étudiants sages-femmes a été investigué par de nombreux mémoires et par une large étude nationale de l'Association Nationale des Etudiant.e.s Sages-Femmes (ANESF) qui montrait d'ailleurs des résultats alarmants (7). Plus globalement, chez les étudiants en médecine et en sciences de la santé, le stress a été identifié comme une préoccupation importante (16). On note d'ailleurs une augmentation du nombre d'étudiants présentant des problèmes de détresse émotionnelle et d'anxiété (16).

Perspectives et implications pratiques

La gestion et l'endiguement du stress chez les étudiants sages-femmes doit être un axe d'amélioration pour le bien-être des étudiants. En effet, si le stress n'agit pas directement sur la réussite des étudiants sages-femmes, il a un effet non négligeable sur le bien-être et la santé mentale, qui sont des facteurs cruciaux agissant sur la réussite académique (17).

Pour aider les étudiants sages-femmes à y faire face, plusieurs stratégies sont envisageables :

- Une évaluation régulière de la santé mentale de l'étudiant lors d'entretiens pédagogiques individuels. Cette stratégie est déjà en place à Lyon et à Bourg-en-Bresse, mais elle pourrait être renforcée en

augmentant la fréquence des entretiens et en les proposant de façon systématique.

- La création de groupes de parole avec la présence d'un sage-femme enseignant et d'un psychologue. A Bourg-en-Bresse, les étudiants participent en demi-groupe à environ 3 séances de Groupes d'Echange de Parole et de Pratiques par an animées par un psychologue qui les suit tout au long de la formation. A Lyon, après chaque stage, les sages-femmes enseignants organisent des séances appelées « Retours de stage » pendant lesquelles les étudiants sont amenés à s'exprimer sur leurs stages. Il serait intéressant qu'un psychologue fasse également partie de la discussion lors des retours de stage.
- La possibilité de prendre rendez-vous avec un psychologue du service de santé universitaire (SUMPPS) et la mise en place d'une cellule de soutien psychologique. Cette possibilité est tout à fait accessible aux étudiants de Lyon, mais paraît plus compliquée pour les étudiants de Bourg-en-Bresse qui se voient contraints de se déplacer sur l'un des sites de Lyon pour y avoir accès.
- La mise en place de référents pédagogiques pour les étudiants, rôle assuré par les sages-femmes enseignants de l'école. A Lyon, chaque étudiant a un enseignant sage-femme référent qui le suit tout au long de son cursus, à qui il peut se référer en cas de questionnement ou de problème. A Bourg-en-Bresse, les étudiants ont un sage-femme enseignant référent par promotion, ce qui peut être un frein au suivi de l'étudiant sur le long terme, il serait donc intéressant d'envisager la mise en place d'un sage-femme enseignant référent par élève.
- Le soutien apporté par le bureau des étudiants et les associations étudiantes, déjà présent sur les deux sites de formation.

Il est important que l'équipe enseignante mette en place une meilleure communication auprès des étudiants en leur donnant des personnes ressources capables d'être disponibles en cas de besoin. Cela fait partie des propositions qu'a fait le Conseil d'Administration de l'ANESF dans sa récente publication de 2020 concernant les maquettes de formation (18). De plus, la question du suivi psychologique obligatoire est peut-être à ouvrir.

d. La motivation des étudiants sages-femmes

L'objectif derrière l'analyse de la motivation était par la suite de mettre en place des mesures au sein des sites de formation pour optimiser la motivation des étudiants. Cependant, après observation des résultats, il n'y avait pas de différence significative de scores de motivation entre les groupes Echec et Réussite. Il existe tout de même des tendances : les étudiants appartenant au groupe Réussite avaient un score médian de motivation intrinsèque et de régulation identifiée (qui sont les deux types de motivation les plus déterminés) supérieur à celui des étudiants appartenant au groupe Echec. L'inverse s'observe concernant le score médian de régulation externe et d'amotivation (les deux types de motivation les moins déterminés). L'absence de significativité de cette différence pourrait s'expliquer par un manque de puissance de l'étude, mais aussi par le fait que la motivation des étudiants en maïeutique est homogénéisée pour deux raisons (4) :

- Les ESF sont sélectionnés par un concours d'entrée admettant peu d'étudiants : en 2015, à Lyon, 47 admis en FGSMa2 sur une population de 3413 étudiants PACES (19). Nous pouvons faire l'hypothèse que cette sélection drastique permet d'homogénéiser le type de motivation chez les étudiants entrant en FGSMa2,
- Les ESF intègrent une filière très professionnalisante (premier stage dès la FGSMa2 ; alternance stages/cours dès la FGSMa3) et spécialisée.

« *La motivation est un déterminant majeur de la qualité des apprentissages et de la réussite.* » (4). Cependant, selon MORLAIX et al., si la motivation à l'université est un avantage non négligeable pour les étudiants, elle n'a pas un effet linéaire sur la réussite. On observe un impact différent selon le niveau scolaire de l'étudiant : pour les étudiants les plus performants, la motivation aurait un rôle important sur la réussite, alors que ce rôle serait mineur pour des étudiants présentant plus de difficultés (5).

Perspectives et implications pratiques

Cette étude n'est pas parvenue à démontrer un effet significatif de la motivation sur la réussite, mais au regard des tendances observées et des données de la littérature, il semble que l'optimisation de la motivation aurait des effets bénéfiques sur les performances des étudiants (4). La motivation des étudiants est un facteur modifiable par des acteurs extérieurs (5), notamment les enseignants. Selon PELACCIA et al., le modèle de la dynamique motivationnelle est composé de trois perceptions (4) :

- La perception de la valeur est l'intérêt perçu par l'étudiant de l'activité. Il est possible d'agir positivement dessus en expliquant aux étudiants l'intérêt de la matière enseignée, explorant leurs attentes et leurs projets, et en renforçant les liens entre la théorie et la pratique via l'approche du cours par problème (cas cliniques). Cette dernière stratégie a souvent été citée comme axe d'amélioration de la formation par les répondants au questionnaire.
- Le sentiment d'efficacité personnelle est la confiance que l'étudiant a en sa capacité à réussir. Il est amélioré par le fait de donner aux étudiants un feed-back bienveillant sur leurs apprentissages et l'opportunité d'endosser des fonctions d'enseignement. Cette stratégie a déjà été mise en application, notamment pour les ESF de 5^{ème} année dans le cadre de l'unité d'enseignement pré-professionnelle (qui donne l'opportunité de donner des cours aux étudiants de 2^{ème} année et aux étudiants en médecine). Cette initiative pourrait être proposée aux autres ESF.
- La perception de contrôlabilité est le sentiment de l'étudiant d'avoir un certain contrôle sur le déroulement de l'activité. On pourrait l'optimiser en laissant aux étudiants la responsabilité de faire des choix et d'être acteurs de leur formation. Plusieurs actions dans cette optique sont déjà mises en place telle que le choix d'une unité d'enseignement.

2. Forces et limites de l'étude

a. Les forces

Le sujet abordé dans ce mémoire a été très peu investigué dans le cursus de santé, encore moins dans le cadre des études de maïeutique. L'approche de la formation axée sur le niveau de stress des étudiants ou sur les stages a déjà été réalisée, cependant s'intéresser à la réussite universitaire et au bien-être étudiant en lien avec la partie théorique de nos études est novateur.

Au cours du processus d'élaboration du questionnaire, des avis d'experts ont été sollicités afin d'améliorer la pertinence de notre questionnaire, notamment auprès des directrices des deux sites de formation. La création du questionnaire s'appuie sur des données de la littérature et sur deux échelles validées. Nous avons testé notre questionnaire auprès de 11 sujets, ce qui nous a permis d'adapter notre grille avant la diffusion.

Lors de l'analyse des réponses, nous avons pu constater que le profil des étudiants répondants était très varié (âge, conditions de vie, vision de la formation...). Par ailleurs, pour les résultats de la partie commune, le fait d'être deux a permis de faire une double lecture.

En dernier lieu, on retrouve dans la publication de l'ANESF de 2020 (18) un grand nombre de propositions reprenant des thèmes abordés dans notre étude. Or, l'étude de l'ANESF avait une population supérieure à la nôtre, ce qui nous permet d'avoir une certaine confiance dans nos résultats.

b. Les limites

Malgré plusieurs relances via différents moyens (réseaux sociaux et mails étudiants), le nombre de réponses obtenues n'a atteint que 45% de notre population cible. Le fait d'avoir anonymisé les réponses ne nous a pas permis de relancer au cas par cas les étudiants n'ayant pas répondu. Cependant, ce choix a permis une liberté de parole non négligeable. Les hypothèses sur les raisons du manque de réponses sont :

- la crise sanitaire de la Covid-19 qui, en plus d'avoir probablement diminué le taux de participation, a pu modifier certains résultats (notamment l'évaluation du stress) ;
- le fait que les étudiants étaient en vacances ou en début de carrière de sage-femme pendant la première partie de la diffusion du questionnaire ;
- le manque de temps causé par l'alternance stage/cours se rajoutant à la vie personnelle ;
- le désintérêt et/ou la désillusion des étudiants pour les changements dans leur formation ;
- la longueur du questionnaire (que nous avons pourtant tenté de réduire au maximum) ;
- le fait qu'il fallait disposer de ses notes du premier semestre.

Avoir la possibilité de choisir plusieurs réponses aux questions a permis d'avoir un regard plus complet sur les réponses. Cependant, compte tenu du temps pour réaliser cette étude et de nos connaissances réduites dans le domaine des statistiques, nous n'avons pas fait d'analyse multivariée.

De plus, le fait d'avoir proposé des réponses déjà établies a pu orienter le choix des étudiants en répondant au questionnaire. Cependant, un questionnaire composé uniquement de plages libres aurait été très fastidieux à analyser et étant donné le faible taux de participation, peut-être dû à la longueur du questionnaire, une grille complètement libre aurait pu être un élément décourageant pour les répondants. Nous avons tout de même intégré une plage de rédaction libre à plusieurs endroits du questionnaire pour avoir un panel de réponses le plus fiable possible.

c. Les biais

Ce mémoire comprend plusieurs biais :

- Un biais de sélection : répondre ou non au questionnaire était sur la base du volontariat. On peut supposer que ceux qui ont répondu se

sentent plus impliqués dans la formation et sont donc peut-être plus motivés et/ou réussissent mieux. De plus, le questionnaire était accessible via un lien public, sans identifiant ou mot de passe, le nombre de questionnaire rempli par les étudiants n'étaient donc pas limité.

- Un biais de confusion : il n'est pas impossible que des erreurs de compréhension des questions aient eu lieu, par exemple : une confusion entre césure et année en 2 ans. De plus, par rapport aux motifs de l'absence/inattention en cours, les notions de « pédagogie peu attrayante » et de « contenu inintéressant » étaient peut-être trop vagues. Une définition plus précise aurait pu être donnée.
- Un biais d'information : le questionnaire a été diffusé pendant l'été, donc à la fin du deuxième semestre, mais les questions portaient sur le premier semestre (de septembre à décembre). Il est donc possible que des oublis aient eu lieu (ratio d'absence/inattention en cours...). Du fait que le questionnaire était anonyme, nous n'avons aucune preuve que les notes du premier semestre rentrées soient exactes.

CONCLUSION

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer l'impact des facteurs individuels et environnementaux des étudiants sages-femmes sur la réussite universitaire. Cette évaluation avait ensuite pour but de pouvoir proposer des actions d'amélioration qui permettraient d'optimiser la réussite universitaire, et donc par extension, le bien-être des étudiants sages-femmes. Plus particulièrement, ce mémoire s'est intéressé aux facteurs extrinsèques à la formation et liés à l'étudiant dans son individualité.

Le type de logement de l'étudiant, ainsi que certains éléments de son parcours universitaire (comme le fait de devoir se présenter aux rattrapages et le fait de faire une année en 2 ans) font partie des facteurs qui ont un impact négatif sur la réussite. A contrario, d'autres facteurs comme l'absence et l'inattention en cours, la catégorie socio-professionnelle des parents des étudiants, le mode et le temps de transport des étudiants, ainsi que d'autres éléments du parcours universitaire n'ont pas d'incidence significative sur la réussite. Si cette étude n'est pas parvenue à démontrer l'influence de certains facteurs sur la réussite, il est certain que ces derniers ont en revanche un impact sur le bien-être étudiant. Parmi ces facteurs, la motivation, le niveau de stress ainsi que les revenus des étudiants sages-femmes sont des éléments modifiables sur lesquels il est possible d'agir.

Pour cela, il est nécessaire de mettre en place certaines actions d'amélioration, qui, en favorisant le bien-être, augmenteraient la réussite. Certaines initiatives ont déjà été prises par les sites de formation de Lyon et de Bourg-en-Bresse (mise en place d'un système de sages-femmes enseignants référents ; entretiens pédagogiques individuels ; groupes de parole) et à plus grande échelle, par l'université Claude Bernard Lyon 1 (cellule de soutien psychologique au sein du SUMPPS ; choix laissé aux étudiants concernant certains aspects de leur formation comme l'unité d'enseignement librement choisie ; soutien apporté par les associations étudiantes). Mais d'autres idées d'amélioration restent à mettre en place : les étudiants sages-femmes revendiquent notamment le droit de bénéficier des bourses du

CROUS. Ils réclament aussi une modification du format et du contenu des cours afin de renforcer le lien entre la théorie et la pratique par le biais d'une augmentation du nombre de cours directement en lien avec la profession, ainsi que de cours menés sous forme de cas cliniques et de travaux pratiques.

Ce type d'étude pourrait être réalisé sur une plus grande population et être associé à l'évaluation du bien-être des étudiants sages-femmes. Une approche qualitative permettrait de mieux comprendre les déterminants de la réussite et de l'échec mais également d'infirmer ou de confirmer les hypothèses évoquées au regard du domicile familial.

Actuellement, la crise sanitaire liée à la Covid-19 soumet les étudiants sages-femmes, comme l'ensemble des étudiants, à plusieurs changements concernant leur formation et leur vie personnelle : cours en distanciel, isolement social, difficultés financières par perte de l'activité rémunérée pour certains étudiants... Il serait intéressant d'explorer l'impact de cette pandémie mondiale sur la motivation, le stress et le bien-être des étudiants, ainsi que sur la réussite universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. Dupont S, De Clercq M, Galand B. Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie Recherches en éducation*. 30 juin 2015;(191):105-36.
2. Organisation de Coopération et de Développement Economiques. Regards sur l'éducation [Internet]. 2013 [cité 26 avr 2021]. Disponible sur: https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2013_eag-2013-fr
3. Rached P, Gharib Y. Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur. *Recherche et formation*. 31 déc 2014;(77):57-71.
4. Pelaccia T, Viau R. La motivation en formation des professionnels de la santé. *Pédagogie Médicale*. 1 nov 2016;17(4):243-53.
5. Morlaix S, Mener ML-L. La motivation des étudiants à l'entrée à l'université: quels effets directs ou indirects sur la réussite? 2015;17.
6. Legifrance. Arrêté du 11 mars 2013 relatif au régime des études en vue du diplôme d'Etat de sage-femme [Internet]. Disponible sur: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027231825/>
7. ANESF. Enquête Nationale Bien-Être Etudiant [Internet]. 2018 [cité 26 avr 2021]. Disponible sur: <http://anesf.com/index.php/bien-etre-etudiant-e-s/enquete-nationale/>
8. Guay F, Vallerand R, Blanchard C. On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*. 1 sept 2000;24:175-213.
9. Cungi C, Bouhana S, Degoul G, Bibollet D. Deux échelles brèves d'auto-évaluation des stressseurs et du stress. 1997;33.
10. Cungi C. Enquête sur le stress. manualzz.com [Internet]. 2005 [cité 26 avr 2021]; Disponible sur: <https://manualzz.com/doc/5273583/enquete-sur-le-stress>
11. INSEE. Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) [Internet]. [cité 29 avr 2021]. Disponible sur: <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregree/1?champRecherche=true>
12. Duguet A, Le Mener M, Morlaix S. Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation* [Internet]. 2016 [cité 26 avr 2021];(Supplément électronique à la revue de Recherches en éducation, N° 5, 2016). Disponible sur: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01359599>
13. Lallement C. Sage-femme pratique : La formation des étudiantes sages-femmes : contexte actuel et ses conséquences, priorités et perspectives d'avenir [Internet]. *Sage-Femme Pratique*. 2021 [cité 26 avr 2021]. Disponible sur: <https://www.sagefemme-pratique.com/axistv/video/formation-etudiantes-sages-femmes-contexte-actuel-ses-consequences-priorites>
14. Fédération des Associations Générales Etudiantes. Bourses sanitaires et sociales : vers la fin d'une discrimination historique ! [Internet]. [cité 26 avr 2021]. Disponible sur: <https://www.fage.org/news/actualites-fage-federations/2016-12-20,fage-bourses-sanitaires-sociales-vers-la-fin-d-une-discrimination-historique.htm>

15. Echelle brève de stress - CHU Clermont Ferrand [Internet]. [cité 29 avr 2021]. Disponible sur: <https://www.chu-clermontferrand.fr/Documents/file/CoreVIH/Onglet%20COREVIH/Bureau/R%C3%A9unions%20de%20commission/23.09.2013/EHELLE-BREVE-DE-STRESS.pdf>
16. Sophie L. Un service d'aide aux étudiants offert par des enseignants experts : la réussite de l'étudiant au cœur des préoccupations. *Pédagogie Médicale*. 2014;10.
17. Romo L, Nann S, Scanferla E, Esteban J, Riazuelo H, Kern L. La santé des étudiants à l'université comme déterminant de la réussite académique. 2019;17.
18. Guillen M, Tir S, Toussaint F. Maquette de Formation : état des lieux et propositions des étudiant.e.s sages-femmes (ANESF). :50.
19. Numerus clausus Sage-femme 2015 [Internet]. Remede.org. [cité 26 avr 2021]. Disponible sur: <http://paces.remede.org/paces/numerus-clausus.html?a=2015&s=sf>

ANNEXES

Annexe I : Questionnaire

Profil de l'étudiant

1. Quel âge avez-vous ?

-Moins de 18 ans

-Entre 18 et 23 ans

-Plus de 23 ans

2. Dans quelle promotion êtes-vous ? Cette question se rapporte à l'année 2019/2020

-Ma3

-Ma4

-Ma5

3. Dans quelle école êtes-vous ?

-Lyon

-Bourg-en-Bresse

4. Note à l'examen d'obstétrique du premier semestre de l'année 2019/2020 (si votre note n'est pas un chiffre rond, mettez un point et non une virgule) :

5. Note à l'examen de pédiatrie du premier semestre de l'année 2019/2020 (si votre note n'est pas un chiffre rond, mettez un point et non une virgule). Pour les Ma3 de Bourg-en-Bresse, veuillez donner votre note du deuxième semestre :

6. Type de logement :

-Hébergé.e chez de la famille / domicile familial

-Résidence universitaire

-Seul.e dans un appartement indépendant

-En colocation dans un appartement indépendant

-En couple dans un appartement indépendant

-En chambre chez un.e particulier

-En foyer

-Autre...

7. Quelle est la catégorie socio-professionnelle de vos parents ? Pour les parents au chômage, en arrêt, retraités ou au foyer, indiquez la catégorie socio-professionnelle correspondant au dernier emploi occupé.

	Agriculteur	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	Cadre, profession libérale, profession intellectuelle supérieure	Profession intermédiaire (instituteurs, infirmiers, assistantes sociales, administratifs de la fonction publique, administratifs et commerciaux des entreprises, clergé, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise)	Employé	Ouvrier	Sans activité professionnelle
Parent 1							
Parent 2							

8. Quelles sont les sources de revenus vous permettant de financer vos dépenses ?

-Bourse régionale

-Activité rémunérée

-Aide sociale (caf, fond d'aide d'urgence...)

-Soutien financier familial

-Prêt étudiant

9. Combien de rattrapages avez-vous eu depuis le début de votre formation ?
(Précisez par année)

10. Si >0, pour quel(s) motif(s) d'après vous ?

-Absence en cours

-Peu de rapport entre le cours et la profession

-Cours magistral sans interaction

-Manque de compréhension du cours

-Manque de travail

-Problème personnel

-Remise en cause de son cursus

-Manque de compréhension de l'épreuve

-Autre...

11. Avez-vous déjà redoublé depuis votre entrée dans l'école ? (faire son année en 2 ans n'est pas compté comme un redoublement)

-Oui

-Non

12. Si oui, pour quel motif ?

-Invalidation partiel théorique

-Invalidation de stage

-Autre...

13. PACES : Êtes-vous passé ...

-Primant

-Doublant

-Triplant

-Passerelle depuis une autre formation

14. Avez-vous déjà fait ou allez-vous faire une césure/suspension d'études au cours de votre formation ?

-Oui

-Non

15. Avez-vous déjà fait ou allez-vous faire une année en 2 ans ?

-Oui

-Non

16. Si vous avez répondu oui à l'une des DEUX questions précédentes, pour quels motifs ?

-Choix personnel indépendant de la formation

-Formation théorique trop intense

-Formation pratique trop intense

-Autre...

Déterminants explicatifs

Cette partie a pour objectif d'identifier les facteurs déterminants explicatifs de la réussite universitaire.

Les six prochaines questions visent à étudier l'impact de l'absence ou de l'inattention en cours sur la réussite. On rapportera à 10 le nombre de cours par UE. Pour les étudiants de l'école de Lyon, merci de renseigner le nombre de cours auxquels vous n'avez PAS assisté pendant le premier semestre de l'année 2019/2020. Pour les étudiants de l'école de Bourg-en-Bresse, merci de renseigner le nombre de cours pendant lesquels vous avez manqué d'attention (autres occupations pendant le cours au point de ne pas connaître les grandes lignes du cours en sortant). Si vous avez assisté/été attentif à tous les cours, mettez 0 ; si vous n'avez assisté/été attentif à aucun cours, mettez 10. Si vous n'avez pas eu cette UE pendant le premier semestre de l'année 2019/2020, no panic, ne répondez juste pas à la question !

17. Si l'on rapporte à 10 le nombre de cours par UE, à combien de cours d'OBSTETRIQUE n'avez-vous pas assisté (pour l'école de Lyon) ou avez-vous manqué d'attention (pour l'école de Bourg-en-Bresse) pendant le premier semestre de l'année 2019/2020 ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Si l'on rapporte à 10 le nombre de cours par UE, à combien de cours de PEDIATRIE n'avez-vous pas assisté (pour l'école de Lyon) ou avez-vous manqué d'attention (pour l'école de Bourg-en-Bresse) pendant le premier semestre de l'année 2019/2020 ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. Si l'on rapporte à 10 le nombre de cours par UE, à combien de cours de GYNECOLOGIE n'avez-vous pas assisté (pour l'école de Lyon) ou avez-vous manqué d'attention (pour l'école de Bourg-en-Bresse) pendant le premier semestre de l'année 2019/2020 ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. Si l'on rapporte à 10 le nombre de cours par UE, à combien de cours de SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES n'avez-vous pas assisté (pour l'école de Lyon) ou avez-vous manqué d'attention (pour l'école de Bourg-en-Bresse) pendant le premier semestre de l'année 2019/2020 ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. Si l'on rapporte à 10 le nombre de cours par UE, à combien de cours de SANTE PUBLIQUE n'avez-vous pas assisté (pour l'école de Lyon) ou avez-vous manqué d'attention (pour l'école de Bourg-en-Bresse) pendant le premier semestre de l'année 2019/2020 ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. Si l'on rapporte à 10 le nombre de cours par UE, à combien de cours de PHARMACOLOGIE n'avez-vous pas assisté (pour l'école de Lyon) ou avez-vous manqué d'attention (pour l'école de Bourg-en-Bresse) pendant le premier semestre de l'année 2019/2020 ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Pour quelle(s) UE vous autorisez-vous plus particulièrement à être absent (pour l'école de Lyon) ou à manquer d'attention (pour l'école de Bourg-en-Bresse) ?

-Obstétrique

-Pédiatrie

-Gynécologie

-Sciences humaines et sociales

- Santé publique
- Pharmacologie
- Aucune
- Autre...

24. Si vous avez répondu une autre option que l'option "Aucune" à la réponse précédente, veuillez expliquer pourquoi

25. Votre absence ou inattention en cours s'explique par... Facteurs liés à l'étudiant

- La fatigue
- Le travail rémunéré
- L'engagement associatif
- Les problèmes de santé en général (maladie, syndrome menstruel, symptômes dépressifs...)
- Les problèmes familiaux ou personnels
- La longueur du temps de distance entre le domicile et la faculté
- Remise en question du choix de cursus
- Autre...

26. Votre absence ou inattention en cours s'explique par... Facteurs innés à l'institut de formation

- La nécessité de temps pour le travail personnel (révisions)
- Le manque d'intérêt pour le cours en termes de contenu (exemple : un cours qui peut sembler trop loin de la pratique en tant que sage-femme)
- Un format pédagogique peu attrayant (exemple : cours magistral sans interaction...)
- Les cours non soumis à évaluation
- La possibilité de se procurer le cours sans y assister
- La nécessité de temps pour le travail du mémoire (recueil de données, rendez-vous avec des encadrants...)
- L'organisation peu pertinente de la journée (exemple : un seul cours de 2h)
- Autre...

27. Combien de temps vous faut-il pour vous rendre en cours ?

- Moins de 15 minutes
- Entre 15 et 30 minutes
- Entre 30 minutes et 1 heure
- Plus d'une heure

28. Quel type de transport utilisez-vous majoritairement pour vous rendre en cours ?

- A pied ou en vélo
- Transports en commun : bus, tramway, métro, train
- Voiture

29. Quelle filière était votre premier voeu de PACES ?

- Médecine/Kinésithérapie/Ergothérapie
- Maïeutique
- Dentaire
- Pharmacie
- Passerelle depuis une autre formation

30. La réalité de la formation sage-femme est-elle en adéquation avec l'idée que vous vous en faisiez avant d'entrer dans l'école ?

- Oui
- Non

31. Si non, en quoi est-elle différente ?

- Dans le contenu
- Dans la forme
- Dans la forme et le contenu
- Autre...

Echelles : SIMS et Cungi

Cette partie a pour objectif d'étudier l'impact de la motivation ainsi que du stress des étudiants sur la réussite. Pour cela nous utiliserons l'échelle de motivation situationnelle SIMS et l'échelle de stress de Cungi

32. Echelle de motivation situationnelle SIMS : Pourquoi participez-vous à la formation sage-femme ?

- Parce que cette activité est vraiment plaisante
- Parce que j'ai choisi de la faire pour mon bien
- Parce que je sens qu'il faut que je la fasse
- Je ne sais pas; je ne vois pas ce que cela me procure
- Parce que je me sens bien en faisant cette activité
- Parce que je crois que cette activité est importante pour moi
- Parce que je sens que je suis supposée la faire
- Je fais cette activité, mais je ne suis pas sûr(e) si cela en vaut la peine
- Parce que je trouve cette activité intéressante
- Parce que je sens que je veux faire cette activité
- Parce que c'est quelque chose que je dois faire
- Je fais cette activité, mais en me demandant si je dois la faire
- Parce que je trouve cette activité agréable
- Parce que je trouve que faire cette activité est bon pour moi
- Parce que je sens que je n'ai pas d'autres choix que de la faire
- Il y a peut-être de bonnes raisons pour faire cette activité, mais personnellement je n'en vois pas

1. Ne correspond pas du tout
2. Correspond très peu
3. Correspond un peu
4. Correspond moyennement
5. Correspond assez
6. Correspond beaucoup
7. Correspond exactement

33. Echelle brève d'évaluation des stresseurs Cungi

- Ai-je subi, tout au cours de ma vie, des situations traumatiques (décès, perte d'emploi, déception amoureuses...) ?
- Suis-je en train de vivre une situation traumatique (décès, perte d'emploi, déception amoureuses...) ?
- Est-ce que je subis une surcharge de travail fréquente ou permanente ? Ou/et suis souvent pris dans l'urgence ou/et existe-t-il une ambiance très compétitive dans mon emploi (/mes études) ?
- Mon travail (/mes études) ne me convient pas, il ne correspond pas à ce que je souhaiterais faire ou/est source d'insatisfaction, me donne l'impression de perdre mon temps. Au maximum me déprime.
- Ai-je des soucis familiaux importants ? (Couple enfants, parents etc.) ?
- Suis-je endetté, ai-je un revenu trop faible par rapport à mon mode de vie, est-ce que cela me cause du souci ?
- Ai-je beaucoup d'activités extra-professionnelles, et sont-elles source de fatigue ou de tensions ? (Associations, sports etc.)
- Ai-je une maladie ? Coter sa gravité ou l'importance de la gêne pour vous.

1. Non pas du tout
2. Faiblement
3. Un peu
4. Assez
5. Beaucoup
6. Extrêmement

34. Echelle brève d'évaluation du stress Cungi

- Suis-je émotif, sensible aux remarques, aux critiques d'autrui ?
- Suis-je colérique ou rapidement irritable ?
- Suis-je perfectionniste, ai-je tendance à ne pas être satisfait de ce que j'ai fait ou de ce que les autres ont fait ?
- Ai-je le cœur qui bat vite, de la transpiration, des tremblements, des secousses musculaires, par exemple au niveau du visage, des paupières ?
- Est-ce que je me sens tendu au niveau des muscles, ai-je une sensation de crispation au niveau des mâchoires, du visage, du corps en général ?
- Ai-je des problèmes de sommeil ?

- Suis-je anxieux, est-ce que je me fais souvent du souci ?
- Ai-je des manifestations corporelles comme un trouble digestif, des douleurs, des maux de tête, des allergies, de l'eczéma ?
- Est-ce que je suis fatigué ?
- Ai-je des problèmes de santé plus importants comme un ulcère d'estomac, une maladie de peau, un problème de cholestérol, de l'hypertension artérielle, un trouble cardio-vasculaire ?
- Est-ce que je fume ou bois de l'alcool pour me stimuler ou me calmer ? Est-ce que j'utilise d'autres produits ou des médicaments dans ce but ?

1. Non pas du tout
2. Faiblement
3. Un peu
4. Assez
5. Beaucoup
6. Extrêmement

35. Plage libre : Quelles actions d'amélioration proposez-vous concernant la formation sage-femme ?

Disponible sur :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSexji0hYLTUdVJAYA8UjOnhC1A5kyQ2IA5-4GCT6_bYKO6DzA/viewform

Annexe II : Synopsis de l'étude



Résumé protocole de recherche -Enquête quantitative
Diplôme d'Etat de Sage-Femme
Faculté de médecine et de maïeutique
Charles Mérieux
Site Lyon Sud

Auteur : DA CUNHA Céline et GRILLET Camille
Directeur de recherche : <input type="checkbox"/> Choisi par l'étudiant <input checked="" type="checkbox"/> Proposé par l'école
Nom : DUPONT Corinne
Titre provisoire : Bien-être étudiant dans la formation maïeutique : Déterminants explicatifs de la réussite universitaire – <i>Une vision axée sur les déterminants explicatifs liés à la formation.</i>
JUSTIFICATION / CONTEXTE Depuis 2018, la question du bien-être étudiant dans la formation sage-femme prend de l'ampleur et laisse entrevoir des résultats alarmants : 7 étudiants sages-femmes sur 10 présenteraient des symptômes dépressifs. Dans cette même étude, l'ANESF a identifié les obstacles rencontrés par les étudiants sages-femmes durant leur formation (situation financière instable, état de santé alarmant, soutien psychologique insuffisant...). Le 18 septembre 2018, la loi "Ma santé 2022" demande aux sites de formation de sages-femmes de s'orienter vers une nouvelle approche d'enseignement théorique : l'approche par compétence. Dans ce contexte, l'identification des déterminants favorisant et limitant l'apprentissage des étudiants permettrait de cibler les actions d'amélioration sur les facteurs modifiables.
OBJECTIFS <i>Objectif principal</i> : Identifier les déterminants individuels et environnementaux explicatifs de la réussite universitaire. <i>Objectif(s) secondaire(s)</i> : Evaluer l'impact de la motivation, du stress et des stressseurs sur la capacité des étudiants à réussir.
METHODOLOGIE / SCHEMA DE LA RECHERCHE <ul style="list-style-type: none">- Identification de 2 groupes à partir de la distribution des notes en obstétrique et pédiatrie : <i>Groupe Réussite</i> : ceux dont les deux notes se situent au-dessus de la médiane de la promotion de l'école. <i>Groupe Echec</i> : ceux dont une ou les deux notes se situent au-dessous de la médiane de la promotion de l'école.- Création de questionnaire à destination des étudiants par un groupe de travail incluant les directrices des deux écoles, des formatrices et des étudiantes.

<ul style="list-style-type: none"> - Récupération de données pédagogiques (maquette et caractéristiques de la population des professeurs) auprès des directrices de formation de Lyon et de Bourg-en-Bresse. - Analyse des résultats pour identifier les déterminants explicatifs de la réussite universitaire. - Proposition d'actions sur les facteurs modifiables.
<p>CRITERES DE JUGEMENT</p> <p><i>Critère principal</i> : Echelle de motivation SIMS (à mettre en lien avec certaines questions comme l'absence en cours, le premier vœu de PACES...) et échelle de Cungi.</p> <p><i>Critère(s) secondaire(s)</i> : Autres facteurs explicatifs ou non de la réussite universitaire.</p>
<p>POPULATION CIBLE</p> <p>Etudiants sages-femmes de Lyon et Bourg-en-Bresse entre FGSMa3 et FASMa2 (donc diffusion en juillet, relance en septembre de la même population).</p>
<p>CRITERES D'INCLUSION</p> <ul style="list-style-type: none"> - ESF en FGSMa3, FASMa1 et FASMa2 - Dans le cursus - Sites de formation de Lyon et Bourg-en-Bresse - Ayant passé le partiel d'obstétrique et de pédiatrie du premier semestre de l'année 2019/2020
<p>CRITERES DE NON INCLUSION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sortie du cursus - ESF en SMa2 car le programme d'obstétrique et de pédiatrie au premier semestre n'est pas représentatif de celui des autres années - ESF n'ayant pas passé le partiel d'obstétrique et de pédiatrie du premier semestre de l'année 2019/2020
<p>CRITERES DE SORTIE D'ETUDE</p> <p>Aucun.</p>
<p>NOMBRE DE SUJETS NECESSAIRES</p> <p>Non calculé.</p>
<p>DUREE DE L'ETUDE</p> <p>DU 1er juillet au 30 septembre 2020.</p>
<p>LIEU DE LA RECHERCHE</p> <p>Sites de formation maïeutique de Lyon et Bourg-en-Bresse.</p>
<p>Aspects éthiques et réglementaires</p> <p>Anonymat.</p>
<p>Mots clés : pédagogie, réussite universitaire, bien-être étudiant, étudiant en maïeutique, motivation.</p>

RESUME – ABSTRACT

Auteur : DA CUNHA Céline	Diplôme d’Etat de sage -femme.
Titre : Bien-être étudiant dans la formation maïeutique : Déterminants explicatifs de la réussite universitaire. <i>Une vision axée sur les déterminants explicatifs liés à l’étudiant.</i>	
<p><i>Introduction.</i> L’identification des facteurs de réussite dans l’enseignement supérieur est un enjeu majeur en termes d’impact sur le plan individuel, sociétal et économique.</p> <p><i>Objectif.</i> L’objectif principal de cette étude était d’identifier les facteurs déterminants individuels explicatifs de la réussite universitaire dans la formation sage-femme.</p> <p><i>Méthode.</i> Une étude quantitative analytique a été menée sur une population de 180 étudiants sages-femmes provenant des sites de formation de Lyon et Bourg-en-Bresse. Un questionnaire a été diffusé auprès de ces étudiants du 1^{er} juillet au 30 septembre 2020. A partir de la médiane des notes aux partiels d’obstétrique et de pédiatrie du premier semestre 2019, deux groupes, Réussite et Echec, ont été construits. La proportion des facteurs explicatifs individuels a été comparée entre ces deux groupes.</p> <p><i>Résultats.</i> Le taux de réponses était de 81/180 (45%). Parmi les facteurs étudiés, seul le rattrapage, habiter au domicile familial et faire une année en 2 ans étaient des facteurs significativement plus présents dans le groupe Echec. A l’inverse, avoir redoublé, être absent en cours et ne pas avoir choisi la filière maïeutique en premier vœu PACES n’ont pas été retrouvés comme des facteurs explicatifs dans le groupe Echec.</p> <p><i>Conclusion.</i> Les facteurs explicatifs retrouvés dans le groupe Echec doivent amener plus de vigilance dans le parcours de ces étudiants. La revalorisation du statut étudiant, la communication avec les équipes de formation et l’accompagnement psychologique sont des axes d’améliorations proposés par les étudiants qui pourraient être intégrés à la réforme pédagogique.</p>	
Mots clés : pédagogie, réussite universitaire, bien-être étudiants, étudiant en maïeutique, motivation.	

Titre : Student well-being in maieutic training: explanatory determinants of academic success. <i>A focus on explanatory determinants related to students.</i>	
<p><i>Introduction.</i> The identification of success factors in higher education is a major issue in terms of individual, societal and economic impact.</p> <p><i>Objective.</i> The main objective of this study was to identify the individual determinants of academic success in midwifery education.</p> <p><i>Method.</i> A quantitative analytical study was conducted on a population of 180 midwifery students from the Lyon and Bourg-en-Bresse training sites. A questionnaire was distributed to these students from July 1 to September 30, 2020. Based on 2019 first semester’s median obstetrics and pediatrics exam scores, two groups, Pass and Fail, were constructed. The proportion of individual explanatory factors was compared between these two groups.</p> <p><i>Results.</i> The response rate was 81/180 (45%). Among the factors studied, only having already taken remedial and living at home and doing a year in two years were significantly more present in the Failure group. Conversely, having repeated a year, being absent from classes and not having chosen the maieutics stream as a first choice for PACES were not found to be explanatory factors in the Failure group.</p> <p><i>Conclusion.</i> The explanatory factors found in the Failed group must lead to greater vigilance in the career path of these students. The upgrading of the student status, communication with the training teams and psychological support are areas for improvement proposed by the students that could be integrated into the pedagogical reform.</p>	
Keywords: pedagogy, academic success, student well-being, maieutics student, motivation.	