

Les stratégies de gestion du temps à l'université

Conception d'un atelier et évaluation de ses effets chez des étudiant·e·s de première année

Rana, Mariastella

Travail de Master

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.024>

© Mariastella Rana, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les stratégies de gestion du temps à l'université

**Conception d'un atelier et évaluation de ses effets chez des
étudiant·e·s de première année**

Mariastella Rana

Naples (Italie)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines

Université de Fribourg (CH)

Avril 2025

Membres du jury

Prof. Jean-Louis Berger, Université de Fribourg, directeur

Dr. David Jan, Université de Fribourg

Sara Da Silva, Université de Fribourg

Résumé

Ce mémoire explore l'impact d'un atelier de gestion du temps destiné à dix étudiant·e·s de première année de l'Université de Fribourg. L'objectif principal est d'évaluer comment un programme d'intervention de courte durée peut influencer les stratégies de gestion du temps des étudiant·e·s, réduire la procrastination et améliorer leur bien-être général. Ancré dans le modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2000), cette recherche analyse les changements observés dans les compétences de gestion du temps à travers trois phases : l'anticipation, la performance et l'autoréflexion. La méthodologie mixte mobilisée, combinant questionnaires, planifications hebdomadaires et entretiens semi-dirigés, permet de cerner l'évolution des pratiques et des perceptions des participant·e·s. Les résultats révèlent une amélioration progressive des compétences en gestion du temps, notamment dans les stratégies de fixation d'objectifs spécifiques et de prise en compte de besoins individuels non académiques. Par ailleurs, des effets positifs sur le bien-être, tels qu'un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle, une satisfaction générale et une diminution du stress, ont également été observés. Toutefois, des défis subsistent, notamment des difficultés à réajuster efficacement les priorités ou à réorganiser leurs tâches lorsque des imprévus surgissent. Ces observations sont cohérentes avec les travaux précédents, soulignant la nécessité pour les universités de proposer des programmes adaptés pour aider les étudiant·e·s à mieux s'intégrer dans l'environnement universitaire, favorisant leur réussite académique et leur épanouissement personnel.

Mots-clés : gestion du temps, apprentissage autorégulé, procrastination, time management, transition universitaire

Remerciements

Je souhaite tout d'abord exprimer ma gratitude à mon directeur de mémoire, Professeur Jean-Louis Berger, pour son accompagnement bienveillant tout au long de ce travail. Sa disponibilité, ses encouragements et ses mots rassurants, en particulier dans les moments de découragement, ont représenté un soutien inestimable.

Un remerciement tout particulier et chaleureux aux étudiant·e·s qui ont généreusement accepté de participer à cette recherche. Leur confiance, leur patience et leur implication ont été essentielles à la richesse de cette étude.

Je suis profondément reconnaissante envers ma famille et mes ami·e·s pour leur amour et leur soutien constant, qui m'ont accompagnée à chaque étape de ce parcours.

Enfin, je tiens à remercier Federico du fond du cœur. Merci d'avoir toujours cru en moi, même dans les moments où je doutais de moi-même. Ta confiance, ta patience infinie et ton amour inconditionnel m'ont accompagnée et donné la force tout au long de ce chemin.

Table des matières

Résumé	ii
Remerciements.....	iii
Sommaire des figures	vi
Sommaire des tableaux	vi
Introduction	1
1. Cadre théorique.....	3
1.1. La gestion du temps.....	3
1.2. L'apprentissage autorégulé	4
1.3. Les défis rencontrés à l'université	7
1.3.1. La procrastination	8
1.3.2. Les conséquences d'un manque de gestion du temps.....	10
1.3.3. Les exigences des étudiant·e·s universitaires en première année	11
1.4. Les composantes fondamentales de la gestion du temps	12
1.4.1. Phase d'anticipation.....	14
1.4.2. Phase de performance.....	16
1.4.3. Phase d'autoréflexion	17
1.5. Les interventions en gestion du temps.....	19
2. Objectifs et questions de recherche	22
3. Méthodologie.....	25
3.1. Présentation de l'échantillon	25
3.2. Structure et contenu de l'intervention	26
3.3. Instruments de récolte des données.....	28
3.3.1. Questionnaire	28
3.3.2. Tableau de planification hebdomadaire.....	31
3.3.3. Entretiens	33
3.4. Procédure de collecte de données.....	35
3.5. Considérations éthiques	37
3.6. Méthodes d'analyse des données	38
4. Résultats	45
4.1. Situation initiale des participant·e·s.....	45
4.1.1. Les défis d'adaptation à l'université	45
4.1.2. Stratégies de gestion du temps mobilisées avant l'atelier	48
4.1.3. Décision de participer à l'atelier de gestion du temps.....	51
4.2. Changements des stratégies de gestion du temps.....	52
4.2.1. Fixation d'objectifs et priorités.....	53
4.2.2. Stratégies de gestion du temps.....	54
4.3. Perceptions et retours des participant·e·s à propos de l'atelier	58

4.3.1. Bien-être et satisfaction générale.....	58
4.3.2. Défis persistants et pistes d'amélioration	60
4.3.3. Retours sur l'atelier et recommandations	62
4.4. Analyse comparative de trois trajectoires individuelles.....	64
4.4.1. Le parcours de P8 : une évolution remarquable.....	65
4.4.2. Le parcours de P5 : une évolution modérée.....	67
4.4.3. Le parcours de P7 : un affinement des stratégies	69
Discussion.....	72
Conclusion.....	78
Liste de références.....	82
Annexes	89
Annexe 1. Questionnaire TMBS.....	89
Annexe 2. Activité de planification hebdomadaire.....	91
Déclaration sur l'honneur	92

Sommaire des figures

Figure 1 Composantes clés de la gestion du temps selon les trois phases du modèle d'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000)	13
Figure 2 Les étapes de l'intervention	36
Figure 3 Adaptation des composantes de la gestion du temps dans le cadre de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000)	76

Sommaire des tableaux

Tableau 1 Présentation de l'échantillon	26
Tableau 2 Grille critériée pour l'analyse des plannings hebdomadaires	32
Tableau 3 Guide d'entretien.....	34
Tableau 4 Grille de codage des transcriptions des entretiens	40
Tableau 5 Moyennes individuelles et globales pour les catégories du questionnaire TMBS aux trois temps de mesure	50
Tableau 6 Scores moyens des plannings au premier (T1) et au deuxième temps de mesure (T2)	51
Tableau 7 Données démographiques et scores des participantes P8, P5 et P7 aux trois temps de mesure du TMBS	65

Introduction

L'entrée à l'université représente une période de bouleversement, souvent marquée par des défis importants pour les étudiant.e.s (van der Meer et al., 2010). À ce propos, de nombreuses études au fil des années ont montré que les étudiant.e-s en première année présentent fréquemment des compétences limitées en matière d'apprentissage autorégulé (Trentepohl et al., 2022), et identifient la gestion du temps comme l'un des défis les plus pressants auxquels ils et elles sont confronté.e-s (Soares et al., 2023). La gestion du temps représente en effet un pilier fondamental des modèles d'apprentissage autorégulé, tels que celui de Zimmerman (2000), en soulignant l'importance de stratégies proactives pour gérer les ressources temporelles.

Un manque de compétences de gestion du temps peut souvent favoriser des comportements de procrastination, avec des répercussions tant sur la réussite académique que sur le bien-être psychologique (Ruph & Hrimech, 2021). Bien que cette problématique soit largement documentée par la littérature et que diverses interventions pour y faire face aient généralement démontré leur utilité, ces études restent souvent imprécises quant à leur structure et leurs contenus. Cette absence de clarté complique l'identification des notions clés à introduire et des approches à privilégier pour en maximiser leur efficacité. Dans le contexte spécifique de l'Université de Fribourg (Unifr), les résultats du sondage « How are you ? » (Unifr, 2022) révèlent que la gestion du temps figure parmi les principales difficultés rencontrées par les étudiant.e-s. Pour y répondre, l'Unifr propose actuellement un programme de coaching individuel, qui constitue une ressource précieuse pour les personnes en demande d'un accompagnement personnalisé. Toutefois, à la différence d'autres institutions, elle ne dispose pas encore d'ateliers à plus large échelle spécifiquement dédiés au développement de compétences en gestion du temps, limitant ainsi l'accessibilité de ce type de soutien à l'ensemble de la population étudiante.

À la lumière de ces constatations, le présent mémoire s'inscrit dans une volonté d'explorer des solutions concrètes pour faire face à cette problématique. Sur la base de la littérature existante, il vise à concevoir et évaluer les effets d'un atelier de gestion du temps destiné à des étudiant.e-s de première année de l'Université de Fribourg. Cet atelier a pour objectif non seulement de renforcer les compétences en gestion du temps et de réduire les comportements de procrastination, mais également de favoriser un meilleur équilibre entre vie personnelle et académique, dans une optique de bien-être général et de réussite.

Appuyée sur une méthodologie combinant plusieurs instruments d'analyse, cette étude s'articule autour de trois questions de recherche : « Quelle est la situation initiale des participant.e-s en matière de gestion du temps lors de leur premier semestre universitaire,

avant de participer à un atelier dédié ? », « Quels changements, immédiats et différés, peuvent être identifiés dans les stratégies de gestion du temps des participant·e·s à la suite de leur participation à l'atelier ? » et « Quelles sont les perceptions des participant·e·s à propos de l'atelier, tant en termes de vécu personnel que d'utilité perçue ? ». En apportant des éléments de réponse à ces interrogations, ce mémoire vise à contribuer à la réflexion sur les moyens permettant de soutenir l'intégration des étudiant·e·s dans un environnement universitaire structuré et bienveillant, tout en favorisant leur réussite et leur bien-être.

1. Cadre théorique

1.1. La gestion du temps

La gestion du temps est un concept défini et opérationnalisé de diverses manières dans la littérature. Bien qu'il n'existe pas de définition unique, elle peut être généralement comprise comme un ensemble de compétences et de stratégies permettant aux individus d'évaluer le temps à disposition, planifier, prioriser et monitorer leur utilisation du temps afin d'optimiser leur efficacité et leur productivité, dans le but d'atteindre les objectifs visés (Claessens et al., 2007). L'évaluation du temps, étape préliminaire essentielle, permet de prendre conscience des ressources temporelles disponibles et des contraintes dans lesquelles les tâches doivent être réalisées (Theobald, 2021). La planification correspond à l'anticipation des activités à accomplir et à l'organisation d'un emploi du temps structuré, à travers l'élaboration d'un calendrier. La priorisation consiste à classer les tâches en fonction de leur importance et de leur urgence. Enfin, le monitoring vise à évaluer l'avancement des tâches, à ajuster la planification si nécessaire et à s'assurer que le temps est utilisé de manière optimale (Macan et al., 1990 ; Theobald, 2021).

Dans le contexte académique, la gestion du temps se traduit par une série de processus cognitifs et comportementaux permettant aux étudiant·e·s d'organiser et de réguler leur apprentissage (Cuccolo et al., 2022 ; Pintrich, 2004). En adoptant une approche proactive, les étudiant·e·s peuvent structurer leurs activités pour atteindre leurs objectifs académiques, tout en maintenant un équilibre avec d'autres priorités (Khanam et al., 2017). Il convient néanmoins de souligner que ces processus ne relèvent pas uniquement de compétences individuelles : des facteurs contextuels, tels que la concentration des échéances en fin de semestre ou une charge de travail imprévisible, peuvent augmenter la pression temporelle et limiter l'efficacité des stratégies mises en œuvre (Kyndt et al., 2013).

Les dimensions de la gestion du temps sont interconnectées et reposent sur une combinaison de compétences, de stratégies et d'outils visant à équilibrer les exigences académiques, personnelles et professionnelles (Khanam et al., 2017). Ces éléments, bien qu'essentiels, ne sont pas universels. Nasrullah et Khan (2015) soulignent qu'il n'existe pas de méthode unique convenant à tout le monde : la gestion du temps nécessite un ajustement aux préférences individuelles, au rythme de travail et à la perception subjective de la charge de travail (Kyndt et al., 2013).

Par ailleurs, la gestion du temps n'est pas un trait de personnalité inné, mais plutôt un ensemble de compétences et de stratégies qui peuvent être développées à travers l'apprentissage et l'expérience (MacCann et al., 2012 ; Oliveira et al., 2016). Des formations ciblées, telles que des ateliers sur la gestion du temps, peuvent ainsi aider les étudiant·e·s à

développer leurs compétences et à adopter des stratégies efficaces pour mieux structurer leurs journées (van Eerde, 2003). Ces interventions visent également à accroître le sentiment de contrôle des étudiant·e·s sur leur emploi du temps, un facteur essentiel pour réduire le stress et améliorer les performances académiques (Macan et al., 1990).

La gestion du temps ne se limite pas à l'usage d'outils pratiques, tels que des agendas. Elle s'inscrit dans une dynamique plus large d'apprentissage autorégulé, décrit par Zimmerman (2000). Ce modèle propose une vision intégrative où la gestion du temps est perçue comme une stratégie métacognitive fondamentale, impliquant une réflexion continue de l'étudiant·e sur ses propres stratégies. Dans ce cadre, les étudiant·e·s planifient, organisent et monitorent leur temps tout en ajustant leurs stratégies selon les résultats obtenus. Cette autorégulation favorise à la fois l'efficacité organisationnelle et l'apprentissage en profondeur, en favorisant une compréhension globale des processus requis pour faire face aux exigences de l'enseignement supérieur.

Mobiliser le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2000) permet ainsi de mieux comprendre les enjeux liés à la gestion du temps dans le contexte universitaire. Il met également en lumière l'importance d'une démarche réfléchie et adaptée, centrée sur le développement de stratégies de gestion du temps efficaces et susceptibles de contribuer à la réussite académique et au bien-être général.

1.2. L'apprentissage autorégulé

Le fondement théorique de cette étude repose sur la théorie de l'apprentissage autorégulé (*Self-Regulated Learning, SRL*) de Zimmerman (2000). Ce modèle considère les étudiant·e·s comme des apprenant·e·s actif·ve·s, capables de prendre en charge leur propre processus d'apprentissage afin d'atteindre les objectifs qu'ils ou elles se fixent. Ce processus est à la fois cyclique et dynamique : les étudiant·e·s planifient, surveillent et ajustent en continu leurs comportements, leurs cognitions et leurs émotions pour optimiser leur efficacité dans les tâches académiques (Pintrich, 1999). Tout au long de ce processus, la métacognition, définie comme la capacité à réfléchir sur ses propres processus cognitifs afin de mieux les réguler dans le but d'atteindre les objectifs fixés, joue un rôle central (Zimmerman, 2002).

Zimmerman décrit ce cycle en trois phases interconnectées : l'anticipation, la performance et l'autoréflexion. Ce cycle continu permet aux étudiant·e·s d'adapter et d'améliorer continuellement leurs stratégies d'apprentissage en fonction des expériences passées. Au cours de la phase d'anticipation, les étudiant·e·s établissent des objectifs spécifiques, évaluent les exigences de la tâche et planifient les étapes nécessaires à sa réalisation. Cette phase nécessite une appréciation réaliste des tâches et une connaissance approfondie de ses

propres ressources, soit ce que Flavell (1979) appelle les connaissances métacognitives, c'est-à-dire le savoir que possède l'apprenant·e sur ses processus cognitifs, les stratégies à sa disposition et les conditions optimales pour leur application. La phase de performance consiste à exécuter les activités planifiées tout en surveillant constamment les progrès réalisés. Enfin, la phase d'autoréflexion permet aux étudiant·e·s d'évaluer les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés, et d'ajuster les stratégies pour les cycles d'apprentissage futurs (Theobald, 2021 ; Trentepohl et al., 2022 ; Zimmerman, 2008).

L'apprentissage autorégulé est reconnu comme une compétence indispensable à tous les niveaux d'éducation (Dent & Koenka, 2016), mais il prend une importance particulière au niveau de la formation tertiaire. Dans ce contexte, les étudiant·e·s sont confronté·e·s à une autonomie accrue et à des exigences académiques plus élevées qu'au secondaire (Khiat, 2022 ; Oliveira et al., 2016 ; Wolters & Brady, 2021 ; Zimmerman, 2008). La capacité à s'autoréguler devient alors cruciale pour surmonter les défis académiques et s'adapter à des attentes universitaires en constante évolution (Roces Montero & Sierra Y Arizmendiarieta, 2017 ; Zimmerman, 2008). Parmi les stratégies d'autorégulation, la gestion du temps se distingue comme un élément fondamental, car elle permet d'équilibrer les responsabilités académiques avec les autres sphères de la vie étudiante (Khiat, 2022 ; Oliveira et al., 2016).

Bien que le modèle SRL ne soit pas spécifiquement conçu pour étudier la gestion du temps, il permet d'intégrer cette dimension comme une composante essentielle et intrinsèque de l'apprentissage. Wolters et Brady (2021) soulignent les limites des modèles exclusivement focalisés sur la gestion du temps, qui ne rendent pas pleinement compte des multiples dimensions influençant l'apprentissage et la réussite. À l'inverse, le modèle de Zimmerman, intégrant des dimensions cognitives, métacognitives et motivationnelles, offre un cadre plus complet pour comprendre comment la gestion du temps s'insère au sein d'un processus complexe d'autorégulation (Thibodeaux et al., 2017 ; van Eerde, 2003 ; Wolters et al., 2017).

Dans le cadre de la gestion du temps, les connaissances métacognitives sont essentielles pour permettre aux étudiant·e·s d'identifier les tâches nécessitant une planification détaillée, anticiper les obstacles potentiels et reconnaître les moments optimaux pour travailler efficacement. Ainsi, ces connaissances permettent aux étudiant·e·s de sélectionner et d'appliquer des stratégies de gestion du temps de manière pertinente et réfléchie, favorisant pas conséquent une gestion du temps réaliste et adaptée aux besoins individuels (Pintrich, 2004 ; Wolters et al., 2017). Wolters et al. (2017) affirment que les étudiant·e·s disposant de solides connaissances métacognitives sont plus aptes à ajuster leur emploi du temps de manière réaliste et efficace, anticipant les imprévus et réévaluant régulièrement leurs priorités. Elles agissent donc en amont des processus d'autorégulation et participent à la construction de routines efficaces.

Dans le cadre de l'apprentissage autorégulé, la gestion du temps peut être considérée à la fois comme une stratégie métacognitive et une stratégie de gestion des ressources (Theobald ; 2021). En tant que stratégie métacognitive, elle intervient dans la phase d'anticipation, où les étudiant·e·s planifient leurs activités, établissent des objectifs spécifiques et anticipent les défis potentiels. De même, la gestion du temps en tant que stratégie métacognitive joue également un rôle clé dans la phase d'autoréflexion, où elle permet d'évaluer les résultats obtenus et d'ajuster les stratégies futures. En revanche, en tant que stratégie de gestion des ressources, elle est cruciale durant la phase de performance, où les étudiant·e·s doivent équilibrer leurs priorités et optimiser leur emploi du temps (Theobald, 2021 ; Pintrich, 1999). Cette capacité à réguler à la fois les ressources internes (motivation, concentration) et externes (la gestion de l'environnement d'apprentissage et de l'emploi du temps) est cruciale pour maintenir un engagement constant tout au long du processus d'apprentissage.

Par ailleurs, la motivation joue un rôle clé dans le déclenchement et le maintien du processus d'autorégulation. Une gestion efficace du temps contribue à renforcer la motivation autonome, c'est-à-dire une motivation fondée sur l'intérêt personnel pour la tâche, sur la valeur perçue de celle-ci ou sur le plaisir éprouvé à l'accomplir (Deci & Ryan, 2000). En aidant l'étudiant·e à mieux structurer sa progression et à constater concrètement ses avancées, une gestion du temps efficace renforce le sentiment d'efficacité personnelle et, par conséquent, favorise la réussite académique (Zimmerman, 2008). Ainsi, au-delà des processus cognitifs et métacognitifs, une gestion du temps réussie implique également la régulation d'autres aspects importants tels que la motivation, les comportements et l'environnement d'apprentissage (Pintrich, 1999).

Il convient de noter que l'apprentissage autorégulé n'est pas un trait de personnalité inné, mais une compétence cognitive malléable, qui peut se développer avec l'expérience et l'apprentissage (Zimmerman, 2002). Il est en effet démontré que la maîtrise du processus d'autorégulation peut être entraînée, contribuant significativement à une amélioration des performances académiques (Roces Montero & Sierra Y Arizmendiarieta, 2017 ; Thibodeaux et al., 2017 ; Wolters & Brady, 2021 ; Zimmerman, 2000). Toutefois, le potentiel académique d'un·e apprenant·e ne se traduit pas automatiquement en réussite concrète : des facteurs intrinsèques, tel que le sentiment de contrôle perçu sur son propre emploi du temps, jouent également un rôle déterminant pour les résultats académiques (Indreica et al., 2011).

Malgré son importance reconnue, l'autorégulation reste un défi majeur pour de nombreux étudiant·e·s, en particulier en ce qui concerne la gestion du temps et l'adaptation aux multiples exigences académiques (Trentepohl et al., 2022 ; van der Meer et al., 2010).

1.3. Les défis rencontrés à l'université

Bien que l'apprentissage autorégulé soit essentiel pour la réussite académique, les étudiant·e·s à tous les niveaux d'éducation recourent fréquemment à des stratégies d'apprentissage peu efficaces (Biber et al., 2020). D'après McDaniel et Einstein (2020), il est rare que les stratégies d'autorégulation soient enseignées explicitement aux étudiant·e·s. Nombre d'entre eux et elles affirment avoir adopté leurs habitudes de travail de manière intuitive, sans avoir reçu de formation spécifique dans ce domaine.

Les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s s'intensifient souvent lors de leur transition vers l'université, une période caractérisée par une charge de travail accrue et des attentes académiques plus élevées qu'au secondaire. Ces défis incluent des délais plus stricts pour la remise des travaux, des exigences plus complexes et des sessions d'examens denses (Biber et al., 2020 ; Brady et al., 2022 ; Oliveira et al., 2016 ; van der Meer et al., 2010). Dans ce contexte, de nombreux étudiant·e·s peinent à ajuster leurs stratégies d'autorégulation, ce qui complique davantage leur intégration au milieu universitaire (van Rooij et al., 2018). D'après Perander et al. (2020), plus de la moitié des étudiant·e·s rencontrent des difficultés au cours de leur premier semestre, y compris celles et ceux ayant obtenu de bons résultats au secondaire. Ces étudiant·e·s découvrent souvent que leurs stratégies d'apprentissage précédentes sont inadéquates et nécessitent un ajustement (Trentepohl et al., 2022).

En parallèle, les étudiant·e·s se retrouvent dans un cadre beaucoup moins structuré, qui contraste fortement avec l'encadrement plus structuré et surveillé du secondaire (van Rooij et al., 2018 ; Wilson et al., 2021). Cette autonomie accrue les oblige à assumer une responsabilité importante dans l'organisation de leur temps, tout en jonglant avec des responsabilités personnelles, académiques et parfois professionnelles (Oliveira et al., 2016, Pintrich, 2004). Parmi les composantes de l'autorégulation, la gestion du temps émerge comme un défi majeur, notamment pour les étudiant·e·s de première année (Thibodeaux et al., 2017 ; Trentepohl et al., 2022). La majorité des étudiant·e·s commencent leur parcours universitaire sans les stratégies nécessaires pour gérer efficacement leur temps, malgré plusieurs années passées dans le système scolaire (Khanam et al., 2017). La capacité à structurer ses journées de manière autonome est pourtant cruciale pour réussir dans ce nouvel environnement (Brady et al., 2022 ; Claessens et al., 2007 ; Trentepohl et al., 2022). Cependant, de nombreux·euses étudiant·e·s rencontrent des difficultés à estimer le temps requis pour chaque tâche, ce qui engendre une mauvaise répartition temporelle, une accumulation des responsabilités, ainsi que des effets négatifs sur leur bien-être psychologique et leur réussite académique (Khanam et al., 2017). De plus, l'incapacité à équilibrer les exigences universitaires avec les activités non académiques, telles que les loisirs ou les relations sociales, contribue à un déséquilibre général et à une insatisfaction accrue (van der Meer et al., 2010). Liborius et al. (2019)

confirment que, bien que les étudiant·e·s expriment fréquemment des plaintes liées à la charge temporelle liée à leurs études, leur investissement temporel réel reste souvent insuffisant. L'insatisfaction exprimée par les étudiant·e·s par rapport à leur gestion du temps est souvent attribuée à un manque de stratégies ou d'outils adaptés pour planifier efficacement leurs activités (Soares et al., 2023).

Une gestion inefficace du temps est souvent associée à des comportements de procrastination, un problème récurrent qui nuit à la réussite académique et au bien-être psychologique (Khanam et al., 2017 ; Wolters & Brady, 2021). Cette spirale négative, alimentée par le stress, la fatigue et le découragement, entraîne des effets négatifs qui s'accumulent progressivement (Nasrullah & Khan, 2015 ; van der Meer et al., 2010). Plus spécifiquement, ces étudiant·e·s ont souvent des difficultés à établir des priorités et à consacrer suffisamment de temps aux tâches académiques (Thibodeaux et al., 2017), tout en manquant de connaissances sur les stratégies efficaces de gestion du temps (Khanam et al., 2017).

Ces constats soulignent la nécessité de renforcer les compétences en gestion du temps dès le début de l'université, notamment par le biais de dispositifs d'accompagnement spécifiques (Trentepohl et al., 2022). Ces programmes peuvent non seulement aider les étudiant·e·s à structurer leurs journées plus efficacement, mais également à réduire les risques de procrastination et de décrochage, tout en améliorant leur bien-être général et leurs performances académiques (Liborius et al., 2019). Malgré leur importance, les stratégies de gestion du temps et d'apprentissage sont rarement intégrées dans les cursus universitaires, qui privilégient souvent des objectifs plus axés sur l'acquisition de contenu disciplinaire ou le développement de la pensée critique (McDaniel & Einstein, 2020). Ce déficit est accentué par le manque de formation des enseignant·e·s sur ces thématiques, ce qui limite leur capacité à transmettre efficacement ces stratégies aux étudiant·e·s (McDaniel & Einstein, 2020).

1.3.1. La procrastination

La carence en stratégies d'autorégulation se manifeste souvent par un défi extrêmement courant chez les étudiant·e·s universitaires : la procrastination (Thibodeaux et al., 2017). Ce comportement, défini comme un report irrationnel des tâches, résulte principalement d'une incapacité à gérer efficacement son temps et à établir des priorités (Wolters et al., 2017). Les étudiant·e·s présentant des lacunes dans ces stratégies sont ainsi plus susceptibles de procrastiner (Marcilio et al., 2021 ; Wolters et al., 2017), ce qui peut entraîner une surcharge de travail et un stress accru à l'approche des échéances (Nasrullah & Khan, 2015). Cette dynamique peut avoir des répercussions négatives sur le bien-être psychologique et les

performances académiques, pouvant même conduire, dans certains cas, à une interruption prématurée du parcours universitaire (Brady et al., 2022 ; Thibodeaux et al., 2017).

La transition vers l'université, avec l'intensification des exigences et l'autonomie accrue qu'elle implique, crée un environnement particulièrement propice à l'émergence de comportements de procrastination (Thibodeaux et al., 2017). Dans ce contexte, de nombreux étudiant·e·s rencontrent des difficultés à organiser leur temps de manière efficace, ce qui se manifeste notamment par une planification incomplète, imprécise ou retardée des tâches à accomplir (Wolters et al., 2017). L'étude de Indreica et al. (2011) met en évidence l'impact positif d'une gestion structurée du temps pour limiter ces comportements : les étudiant·e·s ayant bénéficié d'un accompagnement personnalisé, fondé sur leur style d'apprentissage et leur rythme biologique, parviennent à rééquilibrer leur emploi du temps, en augmentant le temps consacré aux études et en réduisant celui dédié aux activités de loisir.

Pour répondre à ce défi, des formations en gestion du temps se révèlent particulièrement efficaces (Cuccolo et al., 2022 ; van Eerde, 2015 ; Wolters et al., 2017) : celles-ci permettent aux étudiant·e·s d'anticiper les échéances, de structurer leurs tâches et de limiter les distractions, tout en favorisant une concentration optimale sur les objectifs fixés (Häfner et al., 2014 ; Thibodeaux et al., 2017). Les participant·e·s à ces formations démontrent une capacité accrue à respecter les délais, à hiérarchiser leurs priorités et à réduire significativement leur procrastination (Häfner et al., 2014 ; van Eerde, 2015). Ces bénéfices s'accompagnent également d'un renforcement de la motivation autonome, un facteur clé contribuant à une implication plus soutenue et active des apprenant·e·s dans leurs activités d'apprentissage (Deci & Ryan, 2000 ; Indreica et al., 2011).

Malgré ces résultats positifs, il est essentiel de reconnaître que la gestion du temps ne constitue pas, à elle seule, une solution suffisante pour lutter contre la procrastination. Ce phénomène complexe résulte d'une interaction entre des facteurs comportementaux, émotionnels et motivationnels (Reynolds, 2015). Par exemple, certain·e·s étudiant·e·s procrastinent en raison de pressions de performance, d'un manque de clarté des attentes académiques ou d'une difficulté à estimer le temps nécessaire à la réalisation des tâches. D'autres peinent à s'engager dans leurs études en raison d'un manque de motivation autonome ou d'une absence de stratégies d'apprentissage efficaces (Perander et al., 2020). Ainsi, bien que le développement de stratégies de gestion du temps puisse contribuer à limiter certains comportements procrastinateurs, cela demeure insuffisant pour répondre à l'ensemble des causes de la procrastination (van Eerde, 2015). Pour une approche plus complète, il est nécessaire d'intégrer la gestion du temps à des interventions ciblant également la régulation émotionnelle et motivationnelle. Une telle approche holistique pourrait favoriser le bien-être et la réussite académique des étudiant·e·s (Reynolds, 2015).

1.3.2. Les conséquences d'un manque de gestion du temps

Une gestion inefficace du temps, y compris la procrastination, entraîne des répercussions importantes sur les performances académiques et le bien-être psychologique des étudiant·e·s. Ces lacunes favorisent un cercle vicieux marqué par un stress élevé, un sentiment de perte de contrôle sur l'apprentissage et une diminution de la confiance en soi, compromettant leur capacité à répondre aux exigences académiques (Oliveira et al., 2016 ; Ruph & Hrimech, 2021 ; van Eerde, 2015). Ce dysfonctionnement peut se traduire par des résultats médiocres, un risque accru d'échec ou même un abandon prématuré des études (Britton & Tesser, 1991 ; Claessens et al., 2007 ; Trentepohl et al., 2022).

De nombreuses recherches soulignent l'impact positif d'une gestion efficace du temps sur les performances académiques. Les étudiant·e·s adoptant des stratégies de gestion du temps, telles qu'une priorisation claire des tâches et une organisation rigoureuse, réussissent généralement mieux grâce à des habitudes d'étude adaptées et à une gestion optimale des priorités (Brady et al., 2022 ; Britton & Tesser, 1991 ; Estrada et al., 2011 ; Thibodeaux et al., 2017). Plus qu'un effet direct, la gestion du temps agit comme un médiateur : en renforçant le sentiment de contrôle¹ des étudiant·e·s sur leur emploi du temps, elle améliore les résultats académiques tout en réduisant le stress et en augmentant la satisfaction générale (Macan, 1994 ; van Eerde, 2015). À l'inverse, l'absence de planification ou le non-respect des échéances, nuit au sentiment de contrôle, accentuant ainsi les difficultés académiques (Oliveira et al., 2016).

Sur le plan psychologique, les effets négatifs d'une gestion du temps inadéquate sont considérables. Un déséquilibre entre les exigences académiques, personnelles et professionnelles peut générer des niveaux élevés de stress, d'anxiété, voire de dépression (van der Meer et al., 2010). À l'inverse, une gestion efficace du temps contribue à une meilleure qualité de vie globale : elle permet de concilier les sphères académique et personnelle, réduisant le stress et augmentant la satisfaction personnelle (Estrada et al., 2011 ; Marcilio et al., 2021).

Il apparaît ainsi qu'une gestion du temps efficace ne repose pas uniquement sur l'augmentation du temps consacré aux études, mais également sur l'optimisation de son utilisation, afin de garantir une meilleure productivité et un bien-être accru (Wilson et al., 2021). Les institutions académiques ont un rôle essentiel à jouer dans ce processus : en proposant des dispositifs de formation axés sur la gestion du temps dès le début du parcours universitaire, elles peuvent sensibiliser les étudiant·e·s à ces compétences clés. De telles

¹ Ce terme désigne la perception qu'un individu a de sa capacité à organiser, structurer et réguler efficacement son emploi du temps afin d'atteindre ses objectifs (Macan, 1994)

initiatives, lorsqu'elles sont adaptées aux besoins des étudiant·e·s, réduisent leur stress, renforcent leur sentiment de contrôle sur l'emploi du temps et, à long terme, améliorent les performances académiques (Häfner & Stock, 2010 ; van Eerde, 2015).

1.3.3. Les exigences des étudiant·e·s universitaires en première année

Depuis des décennies, la littérature souligne le besoin constant des étudiant·e·s de développer leurs compétences en gestion du temps pour faire face aux responsabilités académiques et personnelles (Khanam et al., 2017 ; Trentepohl et al., 2022). En 1982, Weissberg et al. (cités dans Britton et Tesser, 1991) identifiaient déjà la gestion du temps comme la priorité la plus pressante parmi une liste de 40 priorités, pour 67 % des étudiant·e·s en première année aux États-Unis. Des recherches plus récentes confirment que cette problématique reste d'actualité. De nombreux étudiant·e·s universitaires, en particulier en première année, déclarent éprouver des difficultés liées à l'organisation de leur emploi du temps, à la lutte contre les distractions et à la procrastination, ainsi qu'à la recherche d'un équilibre entre exigences académiques et vie personnelle (Soares et al., 2023 ; van der Meer et al., 2010). Ces constats mettent en évidence une prise de conscience généralisée quant à l'importance de renforcer les compétences en gestion du temps dès l'entrée à l'université.

Dans le contexte suisse, des résultats similaires sont observés. À l'Université de Lausanne (Unil), près d'un quart des étudiant·e·s en première année rapportent des difficultés liées à la gestion du temps, d'après l'enquête annuelle « Comment allez-vous ? » (2022). De manière générale, le rapport met en évidence que, comme chaque année, la gestion du temps, l'organisation et l'autodiscipline sont les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les participant.e.s. De même, à l'Université de Fribourg (Unifr), le sondage « How are you ? » (2022) révèle que 54 % des étudiant·e·s, principalement en première année, identifient des difficultés d'organisation et de conciliation entre études, vie professionnelle et sociale comme sources majeures de stress. Van der Meer et al. (2010) notent que ces difficultés ne découlent pas forcément d'un manque de réalisme des étudiant·e·s quant aux attentes académiques, mais plutôt d'une méconnaissance des stratégies de gestion du temps adaptées au contexte universitaire. Cela pourrait également refléter une absence d'accompagnement initial de la part des enseignant·e·s, qui n'orientent pas toujours les étudiant·e·s sur les exigences spécifiques de l'enseignement supérieur.

Certaines universités suisses, telles que l'Université de Genève (Unige), l'Université de Lausanne (Unil) et l'Université de Zurich (Uzh), ont pris des mesures pour répondre à ces besoins. Par exemple, l'Unige propose une variété d'ateliers méthodologiques dans le cadre du programme « Réussir ses études », visant à répondre aux nécessités des étudiant·e·s

débutant·e·s. Les données collectées montrent que la gestion du temps pour la préparation aux examens est le défi le plus fréquemment rapporté par les participant·e·s à ce programme (Unige, 2016). Cependant, ces initiatives demeurent limitées et leur accessibilité varie considérablement d'une institution à l'autre. Plus spécifiquement, à l'Unifr, il n'existe actuellement aucune intervention spécifique destinée à accompagner les étudiant·e·s dans le développement de leurs compétences de gestion du temps. Il est intéressant de noter que, dans le rapport mené par l'Unifr, à la question « Pour quels thèmes relatifs aux stratégies d'apprentissage souhaitez-vous que l'Unifr développe son offre ? » (p.26), la deuxième réponse la plus commune est la procrastination (49%), suivie par la gestion du temps (38%) et par l'organisation et la planification (34%). À la lumière de ces difficultés rapportées par les participant·e·s à l'enquête, le service Uni-Social a décidé de proposer des outils et conseils en lien avec les stratégies d'apprentissage, sous la forme d'un portail en ligne.

Ces constats mettent en évidence l'importance de développer des programmes concrets et adaptés pour aider les étudiant·e·s à structurer leur temps et à faire face aux exigences universitaires. Pour répondre à ces défis, il est essentiel d'explorer les composantes fondamentales de la gestion du temps et leur intégration dans le cadre théorique de l'apprentissage autorégulé, afin de fournir des stratégies et des outils adaptés aux besoins spécifiques des étudiant·e·s.

1.4. Les composantes fondamentales de la gestion du temps

La gestion du temps est une compétence clé qui s'intègre dans un ensemble plus large de stratégies d'apprentissage, traversant les trois phases de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000). Explorer les outils et les stratégies pertinents pour chaque étape de ce modèle est fondamental pour optimiser les compétences des étudiant·e·s universitaires.

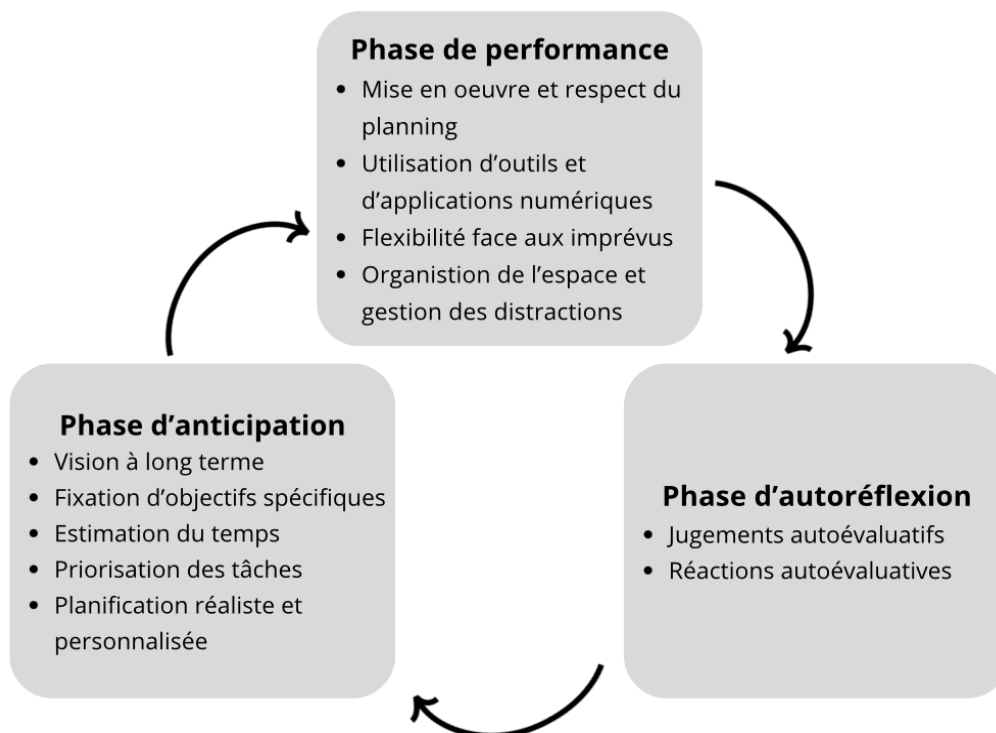
La littérature décrit la gestion du temps comme un processus complexe et multidimensionnel, intégrant une combinaison de compétences, de stratégies et d'outils spécifiques, bien que ses définitions varient selon les auteurs (Wolters & Brady, 2021 ; van Eerde, 2015). Les dimensions clés incluent la fixation d'objectifs clairs et spécifiques, la priorisation des tâches selon leur importance et urgence, une estimation réaliste du temps requis pour chaque activité, et l'utilisation stratégique d'outils tels que les agendas ou les applications numériques (Burrus et al., 2016 ; Macan et al., 1990 ; MacCann et al., 2012 ; van Eerde, 2015). Contrairement à une approche reposant uniquement sur des outils standardisés comme les agendas ou les listes des choses à faire, la gestion du temps nécessite une intégration réfléchie de ces éléments. En effet, ces outils, utilisés isolément et sans stratégie globale, ne garantissent pas à eux seuls une gestion du temps efficace (Macan et al., 1990). La personnalisation des

approches est donc cruciale pour répondre aux besoins et aux rythmes individuels des étudiant·e·s (Khiat, 2022).

Malgré cette diversité de stratégies, un manque de clarté persiste quant à leur efficacité respective. Kearns et Gardiner (2007) relèvent l'absence de recommandations pratiques pour concevoir des interventions adaptées à la diversité des besoins des étudiant·e·s. Dans cette optique, les trois phases du modèle SRL de Zimmerman (2000) offrent un cadre structuré pour analyser et appliquer des stratégies efficaces de gestion du temps. Ce modèle met en lumière non seulement l'importance de planifier, mais aussi de surveiller activement et de réévaluer les stratégies au fil du temps pour s'assurer qu'elles restent efficaces et adaptées. Une synthèse de ces aspects est présentée dans la Figure 1, dont les composantes seront détaillées dans les sections 1.4.1, 1.4.2 et 1.4.3. Cette figure a été conçue par l'auteure de cette étude sur la base du modèle en trois phases de Zimmerman (2000), en y intégrant les éléments spécifiques à la gestion du temps issus des contributions théoriques mentionnées dans les sections suivantes. Elle vise ainsi à proposer une représentation structurée des liens entre l'apprentissage autorégulé et les principales composantes de la gestion du temps.

Figure 1

Composantes clés de la gestion du temps selon les trois phases du modèle d'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000)



Note. Figure conçue par l'auteure sur la base du modèle SRL de Zimmerman (2000) et des apports de la littérature sur la gestion du temps (voir section 1.4).

1.4.1. Phase d'anticipation

La phase d'anticipation constitue le point de départ du processus, où les étudiant·e·s se projettent dans l'avenir en définissant les étapes nécessaires pour atteindre leurs objectifs académiques (Zimmerman, 2000). Ce processus implique l'activation des connaissances préalables relatives à la gestion du temps et repose sur des stratégies et des compétences variées (Trentepohl et al., 2022).

Pour que cette phase soit efficace, il est crucial d'adopter une *vision à long terme* et globale des priorités académiques, permettant d'élaborer des objectifs clairs et alignés sur une période étendue, comme un semestre ou une année. Cette perspective permet de hiérarchiser les tâches et de structurer les efforts de manière stratégique, en équilibrant les activités académiques à court, moyen et long terme. Cela réduit l'incertitude et renforce le sentiment de contrôle, tout en prévenant la dispersion des efforts (Pintrich, 2004 ; Khiat, 2022). Bien que cette vision globale soit cruciale, elle doit être complétée par des plans détaillés à court terme, car les estimations quotidiennes du temps offrent des indicateurs plus précis de progrès que des planifications globales (Zimmerman, 2008). Ainsi, une planification réussie repose sur une articulation entre la fixation d'objectifs globaux et d'autres plus spécifiques.

Une autre stratégie fondamentale de cette phase d'anticipation est la *fixation d'objectifs spécifiques* et réalistes. Bien que la fixation d'objectifs ne soit pas toujours perçue comme une stratégie directe de gestion du temps, elle en constitue une composante essentielle permettant d'orienter les efforts vers des résultats concrets et mesurables plus simples à gérer dans le temps (Häfner & Stock, 2010 ; Pintrich, 2000 ; Cuccolo et al., 2022 ; Marcilio et al., 2021) tout en renforçant la motivation et l'engagement (Locke & Latham, 2002 ; van Eerde, 2015). Cette stratégie implique une simulation mentale des tâches à accomplir, une décomposition en sous-étapes, et une estimation du temps nécessaire pour les compléter, permettant ainsi de développer un plan stratégique adapté (Pintrich, 2000). De plus, la formulation des intentions d'implémentation, c'est-à-dire où, quand et comment les tâches seront réalisées, joue un rôle clé pour concrétiser ces objectifs (Gollwitzer, 1999 ; McDaniel & Einstein, 2020). Cette habitude, qui permet de concrétiser les objectifs, favorise l'engagement et, par conséquent, les performances (Thibodeaux et al., 2017).

L'*estimation du temps* requis pour chaque activité représente une compétence clé de cette phase. Prévoir avec précision la durée nécessaire à l'accomplissement de tâches spécifiques permet aux étudiant·e·s de réduire les risques de surcharge de travail, d'ajuster leurs attentes et de renforcer leur perception de contrôle du temps et d'efficacité personnelle (Estrada et al., 2011). Cette compétence, qui s'affine avec la pratique, est également centrale dans la surveillance et l'ajustement des tâches pendant la phase de performance du modèle SRL. Les étudiant·e·s prévoient des estimations du temps pour chaque activité dans la phase

d'anticipation ; ensuite, tout au long de la performance ils et elles doivent surveiller et ajuster leur temps en fonction de l'avancement des tâches. Elle favorise une gestion réaliste du temps, en alignant les besoins et les ressources disponibles. Cependant, les étudiant·e·s ont souvent des difficultés à estimer avec précision la durée des tâches académiques, ce qui peut conduire à des écarts significatifs entre le temps prévu et le temps réellement consacré aux activités. Ces erreurs d'estimation peuvent se manifester dans les deux sens : certain·e·s étudiant·e·s sous-estiment le temps requis pour compléter une tâche, tandis que d'autres le surestiment. De manière générale, les estimations sont rarement exactes et, qu'il s'agisse d'une surestimation ou d'une sous-estimation, ces biais peuvent compromettre l'efficacité de la planification (Brady et al., 2022).

Une fois les objectifs fixés, il convient de les classer par ordre de priorité. La *priorisation des tâches* permet de hiérarchiser les activités selon leur importance et leur urgence (Cuccolo et al., 2022). Le modèle de Covey (1989), fondé sur la *matrice d'Eisenhower*², est souvent utilisé pour guider cette démarche dans le classement des tâches selon ces deux critères, permettant aux étudiant·e·s de concentrer leurs efforts sur l'essentiel tout en évitant la procrastination, en réduisant le stress (Covey, 1989) et en renforçant la satisfaction des étudiant.e.s (Liborius et al., 2019 ; Oliveira et al., 2016). Cependant, comme l'indiquent Marcilio et al. (2021), il est fréquent que les étudiant·e·s éprouvent des difficultés à hiérarchiser correctement leurs priorités, ce qui peut entraîner une surcharge de travail ou un déséquilibre dans la gestion de leur emploi du temps. Établir efficacement des priorités est une compétence essentielle à développer, car elle renforce non seulement la gestion du temps, mais améliore également les performances académiques.

Une fois les objectifs classés par ordre de priorité, il est essentiel de les *planifier de manière réaliste*, c'est-à-dire adaptée aux besoins individuels, aux préférences personnelles, aux moments de productivité optimale et au rythme de travail propre à chaque étudiant·e (Cuccolo et al., 2022 ; Indreica et al., 2011 ; Oliveira et al., 2016). Une planification efficace ne se limite pas à l'intégration des tâches académiques, mais doit également inclure les besoins fondamentaux tels que le sommeil, la nutrition, les loisirs et les interactions sociales (Soares et al., 2023). Une planification intégrant à la fois les besoins académiques et personnels contribue à maintenir un équilibre sain entre les différentes sphères de la vie. Elle permet d'éviter la frustration engendrée par des emplois du temps rigides ou irréalistes et réduit le risque de surcharge de travail, qui apparaît lorsque la planification privilégie excessivement les activités académiques au détriment d'autres aspects fondamentaux de la vie (Basso et al., 2013 ; Soares et al., 2023). Toutefois, ces aspects essentiels sont souvent négligés par les

² Méthode utilisée pour répartir les activités à réaliser en quatre catégories, en fonction de leur urgence et de leur importance (Covey, 1989).

étudiant·e·s, ce qui peut compromettre l'efficacité de leur gestion du temps et, par conséquent, nuire à leur performance académique ainsi qu'à leur bien-être général (Marcilio et al., 2021). De ce fait, il est essentiel que les étudiant·e·s identifient leurs rythmes et préférences et intègrent les activités non académiques dans la planification, afin de trouver un équilibre entre exigences académiques et bien-être personnel (Oliveira et al., 2016 ; Soares et al., 2023).

1.4.2. Phase de performance

La phase de performance correspond à la mise en œuvre des plans établis lors de la phase d'anticipation. Elle nécessite une surveillance active des progrès et des ajustements constants afin de garantir que les actions entreprises restent alignées sur les objectifs fixés (Trentepohl et al., 2022; Zimmerman, 2000).

L'utilisation d'outils numériques et physiques, tels que les agendas, les listes de tâches (Britton et Tesser, 1991 ; Macan et al., 1990) et les applications numériques, représente un levier essentiel pour structurer et gérer efficacement les tâches, particulièrement lors des périodes de forte charge de travail académique (Claessens et al., 2007). Toutefois, leur efficacité ne dépend pas uniquement de leur utilisation, mais de leur intégration dans une démarche réfléchie et proactive d'autorégulation. En l'absence d'une réflexion stratégique, ces outils ont un impact limité sur la réduction du stress et l'amélioration des performances (Macan, 1994). Pour maximiser leur potentiel, une autosurveillance régulière et des ajustements constants sont nécessaires. Un plan initial, bien qu'indispensable, ne suffit pas à lui seul : il doit rester flexible, dynamique et adapté aux imprévus pour garantir son efficacité dans le temps (van Eerde, 2015).

Le *respect du planning* constitue un élément clé de cette phase, reflétant la capacité des étudiant·e·s à exécuter leurs tâches de manière efficace tout en maintenant un alignement avec les objectifs fixés. Cette pratique renforce leur sentiment de contrôle sur leur gestion du temps (Burrus et al., 2016). Cependant, la réussite d'un plan peut être compromise par des distractions ou des événements imprévus. McDaniel et Einstein (2020) soulignent que suivre un plan exige de surmonter ces obstacles à l'aide de stratégies adaptées, afin de préserver la concentration sur les priorités. Pour garantir une exécution efficace, une surveillance active et régulière des progrès réalisés est essentielle. Cela inclut l'identification des écarts par rapport au plan initial et l'ajustement continu des stratégies en conséquence (Estrada et al., 2011 ; Zimmerman, 2008). Oliveira et al. (2016) mettent également en avant l'importance d'objectifs clairs et réalistes, qui servent de cadre pour guider les ajustements nécessaires. La flexibilité, en tant que compétence complémentaire, joue un rôle crucial dans l'adaptation des plans face aux imprévus tout en maintenant les priorités essentielles (Burrus et al., 2016 ; Kearns &

Gardiner, 2007). Adopter une approche flexible et dynamique favorise non seulement l'engagement, mais réduit également le stress souvent généré par des plannings trop rigides. En ajustant leur organisation en fonction de leurs capacités et de leur motivation du moment, les étudiant·e·s renforcent leur résilience face aux imprévus et améliorent leur sentiment de contrôle du temps (Ruph & Hrimech, 2001).

Enfin, *l'organisation de l'espace* d'étude est également un levier important pour soutenir la concentration et limiter les distractions. Marcilio et al. (2021) montrent qu'un espace de travail bien organisé soutient non seulement la productivité, mais contribue également à un sentiment de contrôle accru.

Malgré l'importance de tous ces éléments, Kearns et Gardiner (2007) soulignent que, si des stratégies telles que l'organisation de l'espace ou l'évitement des interruptions sont souvent encouragées dans le cadre des interventions de gestion du temps, leur impact sur les performances académiques reste limité. Ces éléments doivent être perçus comme des soutiens complémentaires à des stratégies de gestion du temps plus efficaces, plutôt que comme des solutions en elles-mêmes.

1.4.3. Phase d'autoréflexion

La phase d'autoréflexion, dernière étape du processus d'apprentissage autorégulé, permet aux étudiant·e·s d'analyser leurs pratiques, d'évaluer l'efficacité des stratégies utilisées et d'ajuster leur approche afin d'améliorer progressivement leur gestion du temps. Cette étape joue un rôle central dans l'identification des écarts entre les objectifs fixés et les résultats obtenus, tout en favorisant un apprentissage fondé sur les expériences passées (Zimmerman, 2000).

Selon Zimmerman (2000), cette phase repose sur deux mécanismes distincts et complémentaires : les *jugements autoévaluatifs* et les *réactions autoévaluatives*. Leur articulation permet aux étudiant·e·s non seulement de prendre conscience de la qualité de leurs performances, mais aussi de réagir de manière adaptée pour modifier leurs comportements futurs.

Les *jugements autoévaluatifs* correspondent à une analyse des résultats obtenus par rapport aux objectifs initiaux. Cette évaluation implique une réflexion critique sur l'efficacité des stratégies mises en œuvre : les étudiant·e·s comparent leurs performances à leurs attentes, identifient les réussites et les difficultés, et attribuent ces résultats à des causes spécifiques (Zimmerman, 2000 ; Khiat, 2022). En gestion du temps, cette capacité d'autoévaluation est essentielle pour déterminer les stratégies et les outils efficaces ou, au contraire, celles qui

nécessitent des ajustements. Lorsque cette réflexion est conduite avec rigueur et profondeur, elle favorise une amélioration continue des compétences (Pintrich, 2004).

Les *réactions autoévaluatives*, quant à elles, relèvent davantage du registre affectif et motivationnel. Elles renvoient aux émotions ressenties par les apprenant·e·s à la suite de l'autoévaluation, telles que la satisfaction, la frustration ou le stress, ainsi qu'aux décisions adaptatives prises en conséquence. Ces réactions influencent directement l'engagement futur de l'étudiant·e : un sentiment de satisfaction peut renforcer la motivation à poursuivre une méthode efficace, tandis qu'un ressenti négatif peut inciter à l'ajustement ou au changement de stratégie. Ainsi, les étudiant·e·s procèdent à des ajustements concrets de leurs pratiques en réponse aux difficultés observées, qu'elles soient liées à des facteurs internes (par exemple, des lacunes personnelles dans la gestion des priorités) ou externes (interruptions ou contraintes imprévues) (Zimmerman, 2000). Reconnaître ces éléments permet aux étudiant·e·s d'adopter des stratégies plus efficaces et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle (Ruph & Hrimech, 2001).

Il est important de souligner que ces deux mécanismes interagissent étroitement et constituent ensemble le moteur de l'adaptation stratégique. Une autoréflexion efficace ne se limite donc pas à une analyse des résultats passés, mais implique également une régulation proactive des comportements futurs, en articulant des dimensions cognitives, émotionnelles et motivationnelles (Pintrich, 2004).

La phase d'autoréflexion peut être particulièrement exigeante, car elle mobilise des compétences métacognitives avancées. Certain·e·s étudiant·e·s peuvent rencontrer des difficultés à s'autoévaluer objectivement ou à déterminer des ajustements nécessaires à leur progression (Pintrich, 2004). De plus, l'absence d'un cadre structuré et d'un accompagnement peut freiner l'efficacité du processus réflexif. En effet, comme le souligne Khat (2022), les mécanismes d'autoréflexion ne sont pas innés, mais nécessitent un apprentissage progressif, soutenu par des outils et des stratégies appropriées.

Dans cette optique, des dispositifs de formation peuvent être mis en place pour accompagner le développement de ces compétences, en fournissant des repères méthodologiques, des outils concrets d'autoévaluation, ainsi que des stratégies d'ajustement adaptées. En facilitant l'appropriation progressive de ces mécanismes, ces dispositifs contribuent à une autoréflexion plus structurée et à une mise en œuvre plus efficace des stratégies d'apprentissage autorégulé (Macan et al., 1990 ; Wolters & Brady, 2021).

1.5. Les interventions en gestion du temps

À la lumière des défis souvent rencontrés par les étudiant·e·s universitaires, les institutions académiques jouent un rôle crucial dans le développement des compétences en gestion du temps. Les interventions proposées dans ce cadre visent à améliorer les performances académiques, à réduire le stress et à renforcer le bien-être général des étudiant·e·s (Wolters et al., 2017 ; van Eerde, 2003). En effet, ces programmes figurent parmi les soutiens les plus fréquemment proposés dans le cadre universitaire (Soares et al., 2023). Il est important de noter que, malgré l'abondance des recherches sur la gestion du temps, plusieurs lacunes subsistent. D'une part, il n'existe pas de consensus clair sur la manière de conceptualiser et d'évaluer efficacement cette compétence (Claessens et al., 2007 ; Trentepohl et al., 2022). D'autre part, le transfert des connaissances théoriques vers des pratiques concrètes reste un défi majeur (McDaniel & Einstein, 2020), ce qui complique l'évaluation de l'impact des interventions et de leur efficacité sur le long terme.

Les interventions en gestion du temps se divisent généralement en deux grandes approches : théoriques et pratiques (Trentepohl et al., 2022). Les interventions théoriques offrent un cadre conceptuel sur les principes fondamentaux de la gestion du temps dans la phase d'anticipation, offrant des bases solides au processus d'autorégulation. En revanche, les approches pratiques encouragent l'application active de stratégies concrètes lors des phases de performance et d'autoréflexion (Zimmerman, 2008). Trentepohl et al. (2022) ont observé que, si les interventions pratiques améliorent davantage les compétences en gestion du temps et les performances académiques que les interventions théoriques, ces dernières peuvent également avoir un impact positif, même si cet effet est plus modéré. Une approche combinée semble être la plus efficace. Trentepohl et al. (2022) et Zimmerman (2008) soulignent ainsi l'importance d'équilibrer les éléments théoriques et pratiques dans une même intervention.

Un exemple d'intervention en gestion du temps est proposé par Oliveira et al. (2016), qui ont développé un programme d'ateliers visant à améliorer les compétences en gestion du temps des étudiant·e·s universitaires de différentes facultés au sein de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul, au Brésil. Ces ateliers, conçus sous la forme de sessions interactives, combinaient l'apprentissage théorique des principes de gestion du temps avec des exercices pratiques favorisant l'autorégulation. Les participant·e·s ont identifié leurs habitudes, analysé leurs principales difficultés et mis en œuvre des stratégies adaptées pour optimiser leur gestion du temps. Une attention particulière était accordée à l'équilibre entre les engagements académiques et personnels, afin de garantir une planification réaliste. L'évaluation de cette intervention a montré des effets positifs significatifs, notamment une meilleure structuration des tâches, une réduction du stress lié à la charge de travail et une perception accrue de contrôle sur le temps. Ces résultats soulignent l'importance de proposer des approches

combinant la transmission de connaissances et la pratique pour favoriser le développement de compétences en gestion du temps chez les étudiant·e·s.

Au sein d'une université en Allemagne, Häfner et al. (2014) ont démontré que même une intervention de courte durée peut produire des effets significatifs, tels que la réduction de la procrastination et une meilleure gestion du stress, pour autant qu'elle s'appuie sur des principes théoriques et des approches validés par la recherche. Ces interventions apparaissent comme des solutions accessibles et efficaces, facilement intégrables dans les programmes universitaires avec un investissement en temps minimal, tout en répondant aux besoins des étudiant·e·s de manière ciblée.

Cependant, l'efficacité des interventions dépend en grande partie de leur capacité à s'adapter aux besoins spécifiques des étudiant·e·s et au contexte dans lequel elles sont mises en œuvre (Claessens et al., 2007 ; MacCann et al., 2012 ; Marcilio et al., 2021). Une approche flexible, permettant d'adapter les stratégies aux réalités personnelles, apparaît indispensable pour garantir des résultats persistants (Marcilio et al., 2021). À cet égard, van Eerde (2003) insiste sur l'importance d'inclure des éléments de diagnostic initial, de planification et de suivi dans les interventions. Ces composantes permettent d'identifier les besoins spécifiques des étudiant·e·s et d'affiner les méthodologies en conséquence, maximisant ainsi leur impact.

Des formats interactifs et engageants contribuent également au succès des interventions. McDaniel et Einstein (2020) montrent que des approches enrichies par des éléments visuels ou des exemples concrets captivent davantage l'attention des participant·e·s, renforçant ainsi leur satisfaction et leur engagement. Ces formats favorisent un apprentissage fondé sur l'expérience, permettant aux étudiant·e·s de mieux comprendre leurs habitudes de gestion du temps et d'adapter leurs stratégies en fonction des résultats obtenus (Häfner et al., 2014).

De manière générale, la planification constitue une compétence centrale dans la gestion du temps, ayant un impact positif non seulement sur les performances académiques, mais également sur le bien-être général des étudiant·e·s (Liborius et al., 2019). Elle se prête particulièrement bien à des interventions de courte durée, où l'accent peut être mis sur les phases d'anticipation et de performance du modèle d'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2008). La phase d'anticipation, qui englobe la fixation d'objectifs spécifiques et la priorisation des tâches, constitue une étape cruciale pour structurer une planification efficace. La phase de performance, quant à elle, porte sur la mise en œuvre concrète du plan établi à travers l'utilisation de stratégies adaptées et d'outils de gestion du temps.

Enfin, il est essentiel de noter que le maintien des bénéfices obtenus grâce à ces interventions repose largement sur la capacité des étudiant·e·s à intégrer les stratégies apprises dans leur quotidien (Soares et al., 2023). Cela nécessite un accompagnement continu et la répétition

des exercices pratiques, comme le souligne Oliveira et al. (2016). Une attention particulière doit être portée à l'adaptation des outils et méthodes proposés, afin qu'ils répondent aux réalités diversifiées des étudiant·e·s.

2. Objectifs et questions de recherche

À la lumière des éléments évoqués, on comprend que la gestion du temps représente une compétence clé pour la réussite académique et le bien-être des étudiant·e·s universitaires, particulièrement durant la première année, où les défis académiques et personnels s'intensifient. Malgré l'importance largement reconnue de la gestion du temps, la littérature met en évidence plusieurs lacunes quant aux recommandations pour la conceptualisation et l'évaluation des interventions visant à améliorer ces compétences chez les étudiant·e·s universitaires (Claessens et al., 2007 ; Trentepohl et al., 2022).

Par ailleurs, la majorité des interventions en gestion du temps ont été développées et évaluées aux États-Unis, tandis que leur mise en œuvre en Europe demeure plus marginale, et plus encore en Suisse. Ainsi, dans le contexte suisse, ces enjeux sont d'autant plus marqués. Alors que certaines universités suisses proposent des dispositifs de formation visant à faciliter l'adaptation des étudiant·e·s au milieu universitaire, l'Université de Fribourg ne dispose pas de dispositifs de ce type. Toutefois, le service Uni-Social propose un accompagnement individuel sous forme de coaching, visant à soutenir les étudiant·e·s en cas de difficultés académiques ou personnelles. Bien que cette offre constitue un soutien précieux, elle repose sur une démarche volontaire, où les étudiant·e·s doivent eux-mêmes solliciter de l'aide lorsqu'ils ou elles se sentent en difficulté. Cette approche individuelle est susceptible de restreindre l'accès à ces ressources, certains étudiant·e·s pouvant hésiter à entreprendre une telle démarche, par crainte de reconnaître une faiblesse ou par manque de sensibilisation aux bénéfices du coaching. De plus, les interventions en gestion du temps ne concernent pas uniquement les étudiant·e·s en situation de difficulté manifeste : des recherches montrent que des formations accessibles à un public plus large peuvent être bénéfiques même pour des étudiant·e·s qui ne rencontrent pas de difficultés particulières dans ce domaine (Trentepohl et al., 2022 ; Häfner et al., 2014). De ce fait, l'absence d'un programme structuré et ouvert à tou·te·s limite la diffusion de ces compétences au sein de l'Université de Fribourg. Dans ce contexte, le développement d'interventions méthodologiques structurées et offertes à tou·te·s les étudiant·e·s apparaît essentiel pour les accompagner dans leur transition universitaire et favoriser leur autonomie ainsi que leur réussite académique (van Eerde, 2003 ; Zimmerman, 2000).

L'objectif principal de cette recherche est double. Tout d'abord, elle vise à comprendre comment des étudiant·e·s de première année gèrent leur temps et quelles difficultés ils et elles rencontrent dans leur transition vers l'université. Ensuite, il s'agit d'élaborer et d'évaluer l'efficacité d'un atelier de gestion du temps, en analysant son impact sur les stratégies de gestion du temps des participant·e·s, leurs perceptions et leur bien-être global. Par ailleurs,

cette étude s'intéresse au maintien des progrès induits par l'atelier, en explorant dans quelle mesure les étudiant·e·s continuent d'appliquer les stratégies apprises après un certain délai. Cette problématique est d'autant plus pertinente que, comme le soulignent McDaniel et Einstein (2020), le transfert des connaissances en matière de gestion du temps vers une utilisation pratique et efficace n'est pas systématiquement garanti, même chez des étudiant·e·s motivé·e·s.

Inspirée du cadre théorique de l'apprentissage autorégulé (SRL), cette intervention adopte une approche en trois phases : l'anticipation, la performance et l'autoréflexion (Zimmerman, 2000). Elle vise non seulement à transmettre des connaissances théoriques sur les stratégies de gestion du temps, mais aussi à promouvoir leur mise en pratique régulière et à encourager une autoréflexion continue sur les progrès réalisés par les étudiant·e·s.

Dans cette optique, les questions de recherche suivantes ont été définies :

1. « Quelle est la situation initiale des participant·e·s en matière de gestion du temps lors de leur premier semestre universitaire, avant de participer à un atelier dédié ? »

Cette question vise à explorer les habitudes de gestion du temps des étudiant·e·s en début de parcours universitaire, en identifiant les obstacles rencontrés ainsi que les motivations qui les ont conduit·e·s à s'inscrire à l'atelier. Elle permet de mieux comprendre les facteurs influençant leurs pratiques avant toute intervention. Plus précisément, cette première question est déclinée en trois sous-questions :

- a) « Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les participant·e·s en matière de gestion du temps lors de leur premier semestre d'université, avant de participer à l'atelier ? »
 - b) « Quelles sont les stratégies de gestion du temps mobilisées par les participant·e·s avant leur participation à l'atelier ? »
 - c) « Quels facteurs ont motivé les participant·e·s à s'inscrire à un atelier de gestion du temps au cours de leur premier semestre universitaire ? »
2. « Quels changements, immédiats et différés, peuvent être identifiés dans les stratégies de gestion du temps des participant·e·s à la suite de leur participation à l'atelier ? »

L'objectif est ici d'évaluer l'impact immédiat et différé de l'atelier sur leurs stratégies de gestion du temps. Cela inclut l'analyse des ajustements concrets observés dans leurs pratiques.

3. « Quelles sont les perceptions des participant·e·s à propos de l'atelier, tant en termes de vécu personnel que d'utilité perçue ? »

Cette question explore les perceptions des étudiant·e·s quant à l'utilité de l'atelier et à leur vécu personnel, en lien avec les compétences acquises et leur sentiment général de bien-être.

Ces trois questions de recherche s'articulent de manière complémentaire pour offrir une analyse globale : elles permettent de retracer les difficultés initiales rencontrées, d'explorer les changements stratégiques opérés après l'atelier et d'évaluer les impacts psychologiques associés à la gestion du temps. Ensemble, elles fournissent une évaluation approfondie de l'efficacité de l'atelier, tant sur le plan des stratégies de gestion du temps que sur le bien-être des participant·e·s.

Finalement, ce mémoire vise non seulement à analyser les besoins et les stratégies des étudiant·e·s en matière de gestion du temps, mais aussi à formuler des recommandations concrètes pour le développement de dispositifs institutionnels mieux adaptés. Ces propositions visent à répondre aux besoins identifiés, contribuant ainsi à une amélioration des dispositifs d'accompagnement et à un soutien accru à la réussite académique des étudiant·e·s de première année.

3. Méthodologie

3.1. Présentation de l'échantillon

Ce mémoire s'intéresse aux étudiant·e·s de première année, une population confrontée à de nombreux défis d'adaptation académique selon des études dans divers contextes (Wolters & Brady, 2021). L'étude a été conçue pour inclure des étudiant·e·s issu·e·s de toutes les facultés, garantissant une diversité dans les réponses et les expériences : comme l'indiquent McDaniel et Einstein (2020), il est important que les interventions proposent des stratégies d'apprentissage adaptables à différents domaines.

Les participant·e·s ont été recruté·e·s au sein de l'Université de Fribourg sur base volontaire, par le biais de prospectus affichés et distribués à l'université, ainsi que par des messages diffusés sur des groupes étudiant·e·s sur les réseaux sociaux. Ils et elles ont été informé·e·s que l'atelier visait à leur donner des stratégies de gestion du temps et à les aider à surmonter la procrastination, notamment en préparation des examens à venir.

Parmi les 20 étudiant·e·s initialement inscrit·e·s, six ne se sont jamais présenté·e·s sans fournir de justification, tandis que quatre autres ont assisté à une partie du programme sans compléter l'ensemble des activités requises. Leur participation étant considérée comme incomplète, leurs données n'ont pas été retenues pour l'analyse. L'échantillon final est ainsi constitué de 10 étudiant·e·s de l'Université de Fribourg ayant suivi l'intégralité des activités prévues. La majorité des participant·e·s sont des femmes ($n = 9$), âgées principalement de 20 ans, avec une prédominance d'étudiant·e·s en psychologie ($n = 7$). Les autres disciplines représentées incluent la biologie ($n = 1$), l'économie ($n = 1$) et les sciences de l'éducation ($n = 1$). Afin de garantir l'anonymat tout en facilitant l'analyse des données, un code unique, allant de P1 à P10, a été attribué à chaque participant·e.

Tableau 1*Présentation de l'échantillon*

Participant.e	Sexe	Âge	Domaine d'études
P1	Homme	20	Economie
P2	Femme	20	Psychologie
P3	Femme	20	Psychologie
P4	Femme	22	Psychologie
P5	Femme	19	Psychologie / Pédagogie
P6	Femme	22	Sciences de l'éducation
P7	Femme	19	Psychologie
P8	Femme	30	Biologie
P9	Femme	20	Psychologie
P10	Femme	23	Psychologie

Note. n = 10

3.2. Structure et contenu de l'intervention

Afin d'évaluer les effets de l'atelier sur la gestion du temps des participant·e·s, un plan pré-experimental a été adopté. Ce design, particulièrement courant dans le domaine de l'éducation, s'appuie sur des pré-tests et post-tests sans groupe de contrôle, permettant d'observer le changement des stratégies des participant·e·s après l'intervention (Salas Blas, 2013). Bien que cette méthodologie limite la généralisation des résultats (Garon & Théorêt, 2005), elle constitue une première étape utile dans l'exploration des effets d'une intervention spécifique en contexte éducatif, où les contraintes pratiques rendent les protocoles expérimentaux complexes à mettre en place. Elle offre ainsi un cadre simplifié pour orienter des recherches futures vers des méthodologies plus rigoureuses, incluant par exemple des groupes témoins (Salas Blas, 2013).

Le contenu de l'atelier a été conçu en s'appuyant sur un ensemble de sources complémentaires. Les recommandations de Dr. Delphine Rinaldi, issues d'une discussion personnelle tenue le 1^{er} novembre 2023, ont joué un rôle central. Mme Rinaldi, conseillère pédagogique au Pôle Soutien à l'Enseignement et à l'Apprentissage de l'Université de Genève, a partagé son expertise développée dans le cadre d'interventions similaires. Ces précieux conseils ont été enrichis par des éléments tirés de la littérature scientifique sur la

gestion du temps (voir chapitre 1.4), permettant d'intégrer les principaux éléments relatifs à la gestion du temps dans la conception de l'atelier. Les séances ont été conçues pour être interactives, encourageant les étudiant·e·s à partager leurs difficultés et leurs interrogations au sein du groupe.

La première séance, d'une durée de 90 minutes, a débuté par une introduction aux concepts clés de gestion du temps et de procrastination, suivie d'une exploration d'outils et de méthodes pratiques. L'objectif principal était d'accompagner les étudiant·e·s dans la création de plannings réalistes et adaptés (Trentepohl et al., 2022). Les participant.e.s ont d'abord été encouragés à adopter une vue d'ensemble sur le long terme, à travers l'établissement d'un planning du semestre qui inclut les périodes de cours, les vacances et les dates d'examens. Cette planification initiale vise à leur permettre de compléter leur emploi du temps au fur et à mesure de l'arrivée de nouvelles tâches. Un aspect crucial de cette séance a été d'évaluer le volume de travail et le temps nécessaire pour chaque tâche, en incitant les participant·e·s à dresser un bilan des tâches à réaliser. En se fondant sur les travaux de Kyndt et al. (2013), il a été souligné que la perception de la charge de travail peut avoir un impact sur le temps qu'un·e étudiant·e est prêt·e à allouer à ses tâches d'apprentissage. Les participant·e·s ont également été invités à créer des listes de tâches et à estimer le temps requis pour chacune d'entre elles, ce qui facilite le découpage de projets plus conséquents en sous-tâches plus gérables. Pour mieux cerner leur capacité de travail, ils et elles ont enregistré leur emploi du temps réel afin de comparer ces données avec leurs estimations initiales, ce qui les aide à découvrir leurs forces et faiblesses en matière d'apprentissage (Perander et al., 2020). En outre, la séance a abordé la nécessité d'établir un planning hebdomadaire, en tenant compte des besoins fondamentaux et des activités variées pour éviter une construction du planning déséquilibrée. Il a été souligné que l'optimisation de la concentration passe par le choix du bon moment de la journée pour effectuer certaines tâches (Indreica et al., 2011).

Par ailleurs, des outils concrets ont été présentés, tels que les agendas, les listes de tâches, la matrice d'Eisenhower, ainsi que des techniques de concentration comme le *Pomodoro timer*³ et l'importance d'un environnement de travail sans distractions. Ces outils, associés à une hiérarchisation des priorités et à des marges pour gérer les imprévus, ont été mis en pratique à travers des exercices guidés, en cohérence avec les recommandations de Claessens et al. (2007). Enfin, ils et elles ont été encouragé·e·s à adopter une approche réaliste en prévoyant des imprévus et en se donnant des marges de manœuvre dans leur emploi du temps, favorisant ainsi une gestion du temps plus sereine et efficace. Il a été

³ La technique Pomodoro est une méthode de gestion du temps qui repose sur l'alternance de sessions de travail intensif et de pauses courtes. Elle vise à améliorer la concentration, structurer le temps et limiter les interruptions (Cirillo, 2018).

souligné qu'il n'existe pas de recette adaptée à tout le monde : d'où l'idée de proposer des activités au cours de l'intervalle entre les deux séances, afin de leur permettre de mettre en pratique les stratégies discutées et de trouver ce qui marche mieux pour eux (Trentepohl et al., 2022).

La deuxième séance, d'une durée de 90 minutes, a été consacrée à l'analyse critique des planifications réalisées entre les deux sessions. Les discussions ont porté des critères qualitatifs comme le réalisme et la clarté des objectifs, tout en explorant les obstacles rencontrés et les stratégies d'amélioration adaptées à chaque participant·e. Cette approche a permis non seulement de renforcer la réflexion individuelle, mais aussi de créer un espace d'échange collaboratif pour identifier des solutions efficaces et transférables.

3.3. Instruments de récolte des données

Trois instruments principaux ont été employés pour obtenir une compréhension approfondie des expériences des participant·e·s : un questionnaire, un tableau hebdomadaire vide à remplir et des entretiens individuels. Cette combinaison d'instruments permet une triangulation des données⁴, renforçant ainsi la validité des résultats.

3.3.1. Questionnaire

Afin d'évaluer l'efficacité de l'atelier de gestion du temps, un questionnaire a été sélectionné pour mesurer les changements dans les pratiques des participant·e·s. Comme le soulignent Claessens et al. (2007), la majorité des recherches sur la gestion du temps reposent sur des questionnaires auto-rapportés utilisant des échelles de Likert, appréciés pour leur simplicité et leur rapidité d'administration (Berger & Karabenick, 2019). Cependant, ces outils présentent des limites bien documentées. Winne et Perry (2000) notent qu'ils tendent à exagérer la stabilité des comportements mesurés. Bien qu'utiles pour examiner les croyances ou attitudes générales, ces questionnaires peinent à capturer les aspects métacognitifs ou des dynamiques à court terme, tels que l'utilisation de stratégies spécifiques ou la valeur perçue des tâches.

De plus, il convient de souligner que les questionnaires sur la gestion du temps reposent sur des définitions variées de ce concept, ce qui peut conduire à des mesures non équivalentes

⁴ La triangulation consiste à croiser les données recueillies à partir de plusieurs instruments différents, afin de produire des résultats plus riches et nuancés, tout en renforçant la validité de l'analyse (De Ketele & Maroy, 2010).

entre les études (Claessens et al., 2007). Enfin, Winne et Perry (2000) pointent que, dans les questionnaires sur l'autorégulation de l'apprentissage, les questions relatives à la planification se concentrent souvent sur sa fréquence plutôt que sur sa qualité, un aspect ayant un effet sur la réussite académique. En effet, même des étudiant·e·s qui planifient fréquemment peuvent le faire de manière inefficace, limitant l'impact de cette pratique sur leurs performances. Une planification efficace repose sur une réflexion approfondie et des ajustements en fonction des résultats obtenus, un aspect rarement capturé par les instruments auto-rapportés (Winne & Perry, 2000).

Pour garantir une évaluation rigoureuse et nuancée des changements chez les étudiant·e·s après leur participation à l'atelier, le même questionnaire a été administré à trois moments distincts (Salas Blas, 2013) : avant l'atelier, trois semaines après la première séance, et enfin, plusieurs mois plus tard, après la session d'examens. Ce protocole visait à mesurer l'évolution progressive des stratégies de gestion du temps dans divers contextes et sur une période prolongée (Trentepohl et al., 2022).

Le questionnaire choisi pour mesurer la gestion du temps des participant·e·s est la *Time Management Behaviour Scale* (TMBS), conçu par Macan et al. (1990). Cet instrument demande aux répondant·e·s d'évaluer la fréquence à laquelle ils et elles adoptent divers comportements liés à la gestion du temps. Il s'agit d'un instrument largement utilisé pour évaluer le comportement de gestion du temps chez les étudiant·e·s universitaires. L'échelle comprend 34 items répartis en quatre dimensions principales (voir Annexe 1).

La dimension « Fixation des objectifs et des priorités » explore la capacité des étudiant·e·s à identifier des objectifs spécifiques, mesurables et alignés avec leurs priorités à court et long terme. Elle souligne les capacités des étudiant·e·s à canaliser leurs efforts sur ce qui est essentiel, tout en décomposant les projets complexes en étapes concrètes et gérables. Cette dimension se compose de 10 items, par exemple : « Je décompose les projets difficiles et complexes en tâches plus simples et plus faciles à gérer ».

La catégorie « Stratégies de planification et d'organisation » évalue les stratégies concrètes adoptées par les étudiant·e·s pour gérer efficacement leur temps. Cela inclut l'utilisation d'outils tels que les agendas, les listes de tâches et les applications numériques. Cette dimension met également en lumière l'utilisation de stratégies pour optimiser l'efficacité des plannings, tels que la prise en compte des besoins personnels. Elle est composée de 11 items, par exemple : « Si je sais que je vais passer du temps à attendre, je prends avec moi quelque chose sur quoi je peux travailler ».

La catégorie « Perception de contrôle du temps » évalue le sentiment de maîtrise des participant·e·s sur leur emploi du temps. Cette dimension comprend cinq items, par exemple :

« Je me retrouve à procrastiner sur des tâches que je n'aime pas mais qui doivent être faites ».

La dimension « Préférence pour l'organisation » explore les attitudes des individus envers un environnement organisé ou désorganisé. Les scores élevés indiquent une préférence marquée pour la structuration. Elle est composée de huit items, par exemple : « Le temps que je passe à planifier et à organiser ma journée de travail est du temps perdu ».

Les réponses, notées sur une échelle de Likert allant de « rarement » à « très souvent », ont été codées de 1 à 5. Initialement rédigé en anglais, le TMBS a été traduit en français par Romero (2010). Dans le cadre de la présente étude, une adaptation terminologique a été effectuée afin de mieux correspondre au contexte académique, notamment en remplaçant le mot « travail » par « étude ».

Le choix du TMBS s'explique par sa richesse conceptuelle et sa capacité à capturer une large gamme de comportements et perceptions liés à la gestion du temps. Cet outil intègre des aspects comportementaux, telles que les stratégies de planification, et des dimensions plus subjectives, telles que la perception de contrôle du temps (Adams & Jex, 1997). Cela en fait un outil approprié pour explorer les effets des interventions sur ces comportements et comprendre leur influence sur les performances et le bien-être des individus. Bien que la fiabilité interne du TMBS varie entre les études, avec des coefficients alpha oscillant entre 0,50 et 0,90 selon les dimensions (Adams & Jex, 1997), il demeure l'un des instruments les plus validés et complets pour appréhender la dynamique complexe de la gestion du temps (Claessens et al., 2007). Les corrélations faibles entre les dimensions reflètent l'indépendance de chaque facteur, permettant une analyse approfondie des comportements et perceptions (Macan, 1994). Par exemple, fixer des objectifs ne garantit pas nécessairement une sensation de contrôle ou une planification efficace, soulignant que la gestion du temps est un processus multidimensionnel, c'est-à-dire un ensemble de comportements et de perceptions interconnectés (Winne & Perry, 2000).

Par ailleurs, il convient de noter que, bien que la planification soit fortement corrélée à la réussite académique, son impact peut être limité si elle n'est pas accompagnée d'autres processus métacognitifs d'autoréflexion (Claessens et al., 2007). Ces derniers permettent d'ajuster les stratégies en cas de décalage entre les objectifs fixés et les performances réelles, rendant ainsi la planification plus efficace.

Pour compléter le questionnaire, des informations démographiques ont été collectées auprès des participant·e·s, incluant le sexe, l'âge, le domaine d'étude, le temps consacré à un emploi rémunéré, ainsi que la durée des trajets pour se rendre à l'université. Ces informations ont été recueillies et conservées en respectant la confidentialité des participant·e·s.

3.3.2. Tableau de planification hebdomadaire

En complément du questionnaire, les participant·e·s ont été invité·e·s à compléter un tableau vide sous forme de planning hebdomadaire. Cet outil a été sélectionné pour sa capacité à fournir une représentation concrète des stratégies de gestion du temps, permettant ainsi de compléter et de contextualiser les perceptions auto-rapportées. L'intégration de ce tableau au questionnaire visait à fournir une vision plus globale et nuancée des stratégies de gestion du temps adoptées par les étudiant·e·s, avant et après leur participation à l'atelier.

Afin d'uniformiser les réponses, les participant·e·s ont été invité·e·s à réaliser leur planification en prenant comme référence une semaine-type prédéfinie, correspondant à la semaine suivante. Les plannings élaborés pendant les trois semaines séparant les deux séances ont ensuite fait l'objet d'une discussion collective lors de la deuxième session. Cette analyse collective a favorisé des échanges critiques et constructifs, permettant de mettre en lumière des déséquilibres ou des inefficacités dans les emplois du temps. À travers ces discussions, des ajustements ont été proposés pour aider les étudiant·e·s à mieux concilier les différents besoins des étudiant·e·s, tout en optimisant leur gestion du temps.

Contrairement à des approches exclusivement fondées sur des données auto-rapportées, comme dans l'étude de Trentepohl et al. (2022)⁵, cette approche introduit une dimension plus objective en s'appuyant sur des éléments tangibles, tels que les plannings hebdomadaires. Cela renforce la validité globale de la méthodologie tout en limitant les biais liés à la perception des participant·e·s.

En combinant auto-évaluation et éléments concrets, cette démarche a permis d'établir un profil précis des stratégies de gestion du temps. Une telle approche enrichit l'analyse en tenant compte à la fois des perspectives subjectives et des comportements observables.

Pour analyser les plannings, une grille critériée (Tableau 2) a été développée autour de quatre critères principaux : fixation d'objectifs spécifiques, prise en compte des besoins primaires et secondaires et usage d'outils visuels tels que couleurs ou symboles. Chaque critère est décliné en quatre niveaux de précision, allant de 0 (aucune prise en compte) à 3 (prise en compte complète et cohérente). Cette évaluation a permis de suivre l'évolution des stratégies de gestion du temps chez les participant·e·s et d'évaluer la qualité de leur mise en œuvre aux différents temps de mesure.

⁵ "we have no data to evaluate students' actual use of the time management strategies taught, and therefore cannot conclusively assess whether the improvements in strategy knowledge in this group might have led to undetected changes in their time management behaviors" (Trentepohl et al., 2022, p. 15)

Tableau 2*Grille critériée pour l'analyse des plannings hebdomadaires*

Critère	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Fixation d'objectifs spécifiques	Aucune décomposition des tâches. Les activités sont inscrites de manière globale, sans détail ni précision sur les sous-tâches.	Quelques tentatives de décomposition des tâches. Les activités sont globalement définies, mais certaines tâches sont détaillées.	Décomposition partielle des tâches. Une majorité des activités sont divisées en sous-tâches spécifiques, mais certaines restent globales.	Décomposition complète des tâches. Toutes les activités sont clairement décomposées en sous-tâches spécifiques et détaillées.
Prise en compte des besoins primaires ⁶	Aucun besoin primaire n'est inclus dans le planning. Ces aspects sont complètement omis.	Prise en compte très limitée. Quelques plages horaires sont dédiées au sommeil ou à l'alimentation, mais insuffisantes.	Prise en compte partielle. Les besoins primaires sont intégrés pour la plupart, mais certaines périodes manquent de temps alloué.	Prise en compte complète et équilibrée. Le sommeil, l'alimentation et l'hygiène sont intégrés avec des plages horaires adaptées.
Prise en compte des besoins secondaires ⁷	Aucun temps n'est prévu pour les besoins secondaires. Le planning se concentre uniquement sur les tâches académiques.	Prise en compte très limitée. Quelques créneaux rares sont consacrés à des loisirs, mais insuffisants.	Prise en compte modérée. Des moments de relaxation ou loisirs sont prévus, mais de manière irrégulière.	Prise en compte complète. Des plages horaires régulières sont dédiées aux loisirs, favorisant un bon équilibre travail-détente.
Utilisation de couleurs et symboles	Aucune utilisation de couleurs ou symboles. Le planning est uniforme et monotone.	Utilisation limitée et sporadique de couleurs ou symboles, sans réelle cohérence (ex : une ou deux couleurs sans légende claire).	Utilisation partielle. Plusieurs couleurs ou symboles sont utilisés pour certaines tâches, mais d'autres restent uniformes.	Utilisation complète et cohérente. Chaque type de tâche est clairement distingué par des couleurs et/ou symboles, facilitant la lecture rapide.

⁶ Ce terme désigne les activités indispensables au bien-être physique et mental, telles que le repos et l'alimentation (Maslow, 1943)

⁷ Ce terme désigne des habitudes dont la satisfaction contribue à notre bien-être sans être indispensable à notre survie : transport, communication, santé, entretien et équipement du logement, spectacles, loisirs, etc. (Maslow, 1943)

3.3.3. Entretiens

Pour compléter les données des questionnaires et des plannings hebdomadaires, des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les participant·e·s, en ligne ou en présentiel selon leurs disponibilités et dans la langue de leur préférence entre italien et français.

Les entretiens semi-dirigés ont été choisis pour leur capacité à recueillir des données subjectives et détaillées, permettant une compréhension approfondie des perceptions des étudiant·e·s concernant l'impact de l'atelier sur leurs stratégies de gestion du temps (Savoie-Zajc, 2009). S'inscrivant dans une approche qualitative constructiviste, ces entretiens ont exploré les dynamiques spécifiques des compétences et stratégies de gestion du temps, en co-construisant la réalité à travers les récits des participant·e·s (Charmillot et Dayer, 2007), qui ont la liberté de s'exprimer sur leurs expériences personnelles tout en suivant une ligne directrice établie par le guide d'entretien préalablement conçu. L'objectif principal n'est pas de produire des conclusions généralisables, mais d'approfondir la compréhension des dynamiques spécifiques propres à ce cadre.

Un guide d'entretien comprenant huit questions ouvertes a été élaboré (Tableau 3), en suivant les critères pour la formulation des questions de L'Ecuyer (1990), afin d'assurer la pertinence des questions et d'encourager des réponses détaillées. Les questions, axées sur les thématiques abordées dans l'atelier, ont parfois été reformulées ou accompagnées de relances pour faciliter la réflexion. Deux modalités d'entretien différentes ont également été mobilisées : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) lors de questions de type descriptif où l'on s'intéresse au « comment » plutôt qu'au « pourquoi », ainsi que l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2011), dans lequel l'intervieweuse ou l'intervieweur crée un dialogue avec son interlocuteur ou interlocutrice en partageant une partie de son expérience, de manière à mener l'autre à aller plus loin dans ses réponses.

Tableau 3

Guide d'entretien

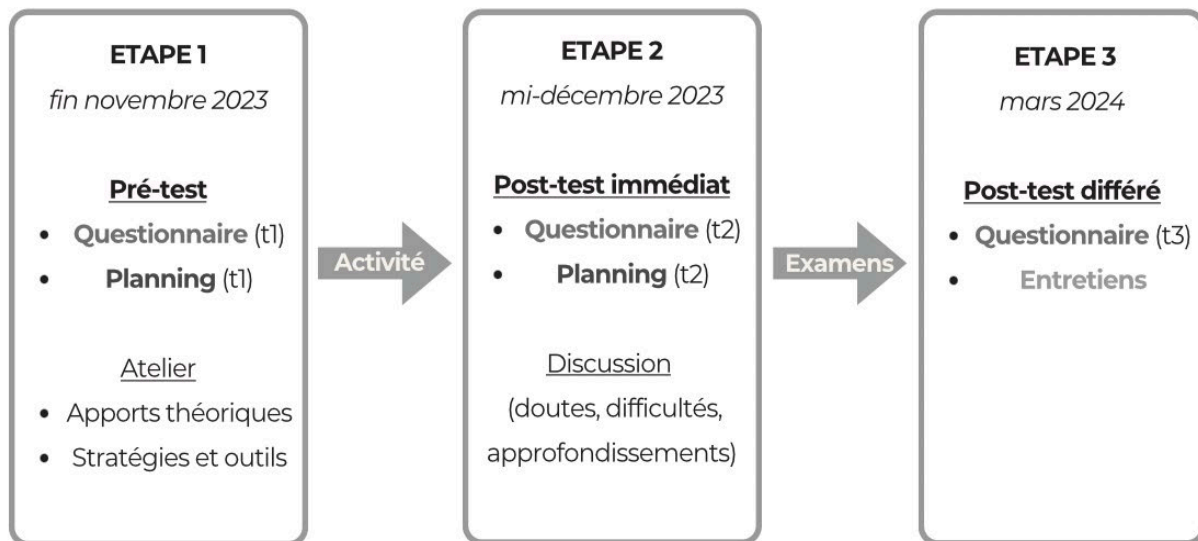
Questions	Relances
1) En matière de gestion du temps, qu'est-ce qui a changé pour toi depuis ton arrivée à l'université ?	Quelles différences as-tu observées par rapport au lycée ? → Si on parle d' autonomie accrue : penses-tu que le fait d'avoir plus d'autonomie / temps libre par rapport au lycée représente plutôt une opportunité ou un désavantage ?
2) Qu'est-ce que t'as motivé.e à prendre la décision de participer à l'atelier sur la gestion du temps ?	
3) Lors de tes dernières échéances (examens ou autres) comment as-tu organisé ton temps ?	→ Quels outils de planification et de gestion du temps as-tu utilisés ? → Comment as-tu priorisé tes tâches lors de cette période ? → S'il y avait des événements inattendus , comment tu les gères ?
4) Es-tu satisfait.e de comment tes examens se sont passés ? Et de ta manière de gérer le temps pendant cette période ?	→ As-tu rencontré des difficultés en lien avec la planification et la gestion de ton temps ?
5) Après avoir participé à l'atelier, as-tu remarqué des changements dans ta manière de gérer le temps et planifier ?	Est-ce que tu avais l'habitude de créer des plannings avant l'atelier ? → Oui : est-ce que la méthode de planification a changé sur la base des apports de l'atelier ? → Non : après l'atelier, est-ce que t'as pris l'habitude de créer des plannings ? Avec la même méthode vue ensemble ? → Si « non » : pourquoi ?
6) Et y a-t-il des éléments de l'atelier que tu n'as pas retenu ?	→ Pourquoi ? → Est-ce que tu as quand même essayé de le mettre en œuvre pour trouver ce qui marche le mieux pour toi ?
7) Si un.e étudiant.e te demandait des conseils pour planifier son temps efficacement pour les examens, qu'est-ce que tu lui dirais ?	
8) En vue d'un prochain atelier sur la gestion du temps proposé aux étudiant.e-s de première année, quelle a été ton impression générale ?	→ As-tu des conseils ? → Y a-t-il des éléments que tu t'attendais à rencontrer mais qui n'ont pas été traités ?

3.4. Procédure de collecte de données

La procédure de collecte de données s'est déroulée sur une période de quatre mois, de la fin novembre 2023 à la fin mars 2024 ; elle a été structurée en trois phases distinctes : le pré-test, le post-test immédiat et le post-test différé (Figure 2). L'adoption de cette approche, basée sur des mesures répétées auprès des 10 participant·e·s, a permis de documenter avec précision l'évolution de leurs stratégies et perceptions au fil du temps, en tenant compte des effets immédiats et différés de l'intervention (Garon & Théorêt, 2005). Le *pré-test*, réalisé avant le début de l'atelier, avait pour objectif de recueillir les données sur les stratégies de gestion du temps initialement mobilisées par les participant·e·s. Ce premier état des lieux a servi de point de référence pour comparer les changements observés aux étapes suivantes. Le *post-test immédiat*, administré trois semaines après la première séance, avait pour objectif d'évaluer les premiers ajustements et les réactions initiales des participant·e·s face aux stratégies proposées. Enfin, le *post-test différé*, mené après plusieurs mois et à l'issue de la session d'examens, permettait d'examiner le maintien des acquis et l'intégration des nouvelles stratégies de gestion du temps dans un contexte académique exigeant. D'après Claessens et al. (2004), la planification agit sur le contrôle perçu du temps de manière différée. Bien qu'elle permette, à long terme, d'acquérir une meilleure maîtrise des tâches et des priorités, elle peut initialement engendrer une sensation de surcharge due à la prise de conscience de l'ampleur des tâches à accomplir. Par conséquent, les effets bénéfiques de la planification et des stratégies de gestion du temps peuvent ne pas être visibles immédiatement, mais se manifester progressivement avec le temps en termes de contrôle et d'efficacité. Ainsi, le post-test immédiat, réalisé trois semaines après l'intervention, permet d'évaluer les premiers ajustements et réactions des étudiant·e·s à l'intégration des stratégies. Enfin, le post-test différé, réalisé plusieurs mois après l'intervention, permet d'évaluer le maintien des progrès dans des contextes académiques divers, notamment durant les périodes d'examens. Cette étape offre une perspective précieuse sur la manière dont les stratégies de gestion du temps se sont intégrées dans les habitudes des étudiant·e·s et leur efficacité à long terme.

Figure 2

Les étapes de l'intervention



L'intervention s'est déroulée en deux séances de 90 minutes. Lors de la première séance, tenue dans une salle de classe de l'Université de Fribourg, un pré-test (T1) a été administré pour évaluer l'état initial des stratégies de gestion du temps des participant·e·s. Les étudiant·e·s ont scanné un code QR pour remplir le questionnaire TMBS, complété par des questions démographiques, directement via leur téléphone portable. Une fois cette étape terminée, ils et elles ont complété la deuxième activité, c'est-à-dire le tableau hebdomadaire visant à explorer leurs compétences actuelles de planification et à identifier d'éventuelles lacunes.

L'introduction théorique a été réalisée à l'aide d'un diaporama exposant les concepts clés de la gestion du temps. En raison d'un taux de présence initialement faible, la séance a été proposée une seconde fois. En raison de la nature identique de leur contenu, le matériel recueilli lors des deux ateliers a été traité conjointement.

Au cours des trois semaines séparant les deux séances, les participant·e·s ont tenu un journal détaillant leur emploi du temps (Annexe 2). Inspirée des travaux de Biwer et al. (2020) et de Thibodeaux et al. (2017), cette activité visait à encourager une réflexion sur leur gestion quotidienne du temps et les obstacles rencontrés. Les étudiant·e·s ont été encouragé·e·s à utiliser divers outils, tels que des tableaux de planification ou des applications numériques, pour enregistrer leurs activités et évaluer régulièrement leurs progrès. Le journal était accompagné de questions guidées pour les aider à réfléchir sur la faisabilité de leur planification, à identifier les imprévus, à ajuster leurs priorités, et à tester des outils et des

stratégies adaptées à leurs besoins (voir Annexe 2). Ces journaux ont également servi de base pour les discussions lors de la deuxième séance.

Lors de la deuxième séance, un post-test immédiat (T2) a été réalisé. Les participant·e·s ont de nouveau complété le TMBS et soumis leurs plannings hebdomadaires. La séance a également été l'occasion de partager leurs expériences liées à la réalisation de l'activité, permettant d'identifier et d'analyser les problèmes rencontrés ainsi que des solutions concrètes. Ils et elles ont également partagé leurs impressions sur l'atelier, offrant des retours directs sur la pertinence et l'efficacité des stratégies apprises.

Après la première session d'examen des participant·e·s, un post-test différé (T3) a été mené en mars 2024. Cette évaluation comprenait, d'une part, la passation du questionnaire TMBS pour la troisième fois, et d'autre part, des entretiens individuels visant à approfondir les perceptions des étudiant·e·s concernant les changements de leurs stratégies de gestion du temps. Concernant les plannings hebdomadaires, aucune nouvelle planification n'a été directement demandée lors de ce troisième temps de mesure, afin de ne pas alourdir la charge des tâches des participant·e·s. En alternative, les données ont été reconstituées à partir des descriptions fournies lors des entretiens, puis analysées selon les quatre critères définis dans la grille critériée (voir Tableau 2), permettant ainsi d'attribuer un score reflétant l'évolution de leur gestion du temps.

Globalement, cette approche en plusieurs étapes a permis de recueillir des données riches et diversifiées sur l'impact immédiat et différé de l'intervention. En outre, une attention particulière a été portée à la réflexion métacognitive des participant·e·s, leur permettant d'analyser leurs compétences initiales, de justifier leurs éventuels changements et de décrire les effets observés à la suite de l'intervention.

3.5. Considérations éthiques

Avant de participer, les étudiant·e·s ont été informé·e·s des objectifs de l'étude, de la procédure, et de l'utilisation de leurs données. Cette information a été transmise oralement, lors de la session d'introduction, et par le biais d'un formulaire de consentement éclairé, que chaque participant·e a signé. Le formulaire précisait que leur participation était volontaire et qu'ils pouvaient se retirer à tout moment sans aucune conséquence négative.

Pour garantir l'anonymat et la confidentialité des participant·e·s, toutes les données ont été codées, et aucune information identifiable n'a été conservée dans les analyses. Les transcriptions des entretiens ont été anonymisées.

3.6. Méthodes d'analyse des données

Les questionnaires administrés aux trois temps de mesure ont fait l'objet d'une analyse statistique. Compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon, il n'était pas pertinent de réaliser des analyses statistiques inférentielles. Afin de détecter les évolutions des stratégies de gestion du temps, les scores pour chaque dimension du TMBS ont été calculés individuellement pour chaque participant·e à chaque temps de mesure. Ces scores ont ensuite été comparés pour observer les variations éventuelles et identifier les domaines où les changements étaient les plus significatifs. Il convient de noter que la dimension « Préférence pour l'organisation » n'a pas été incluse dans les analyses, car elle n'est pas directement pertinente pour les objectifs de cette recherche. Néanmoins, afin de préserver l'intégrité et la fiabilité du questionnaire, la version complète, incluant cette dimension, a été administrée à tou·te·s les participant·e·s.

Pour l'analyse des plannings, la grille critériée élaborée à partir de la littérature scientifique a été utilisée. Cette grille permet de coder les critères observés selon une échelle de 0 (absence du critère) à 3 (présence marquée), avec des définitions précises pour garantir une évaluation cohérente. Les résultats obtenus pour chaque critère ont été comparés entre les trois temps de mesure, permettant de repérer les différences et d'évaluer l'évolution des stratégies de planification. Ces analyses ont été enrichies par un croisement avec les résultats des entretiens et des questionnaires, renforçant ainsi la triangulation des données.

Les entretiens, d'une durée d'environ 15 minutes chacun, ont été enregistrés après obtention du consentement éclairé des participant·e·s, puis intégralement retranscrits afin de conserver l'authenticité des propos, y compris les répétitions et les pauses. L'analyse des transcriptions s'est appuyée sur la méthode catégorielle de contenu décrite par L'Écuyer (1990). Cette approche permet d'identifier des thèmes et catégories émergentes tout en maintenant une vision globale et structurée des données recueillies. Une approche inductive modérée a été adoptée : bien que guidée par un cadre théorique initial, l'analyse est restée ouverte à l'émergence de nouvelles catégories, conformément aux recommandations de Savoie-Zajc (2009). Cette méthodologie reconnaît l'influence des connaissances préalables, des expériences et du cadre conceptuel sur l'interprétation des données.

Le processus d'analyse des entretiens a suivi les six étapes principales proposées par L'Écuyer (1990). Pour ce qui concerne la catégorisation des données, un modèle mixte a été adopté. Le codage initial, réalisé à l'aide du logiciel ATLAS.ti, a permis d'identifier les unités de sens correspondant aux catégories préalablement définies. Ces catégories ont progressivement été ajustées pour refléter les spécificités des données collectées, conduisant à l'ajout de nouvelles catégories et à l'élimination des éléments redondants. Une grille de

codage, comprenant des catégories et sous-catégories clairement définies avec des exemples, a été élaborée (Tableau 4). Cette grille a servi de base pour l'interprétation des données, facilitant le lien avec les concepts théoriques de la gestion du temps et l'évaluation des interventions existantes.

Afin d'enrichir l'interprétation des résultats, une analyse comparative a été intégrée en sélectionnant trois cas représentatifs, reflétant des profils initiaux variés et des trajectoires d'évolution distinctes à la suite de l'atelier. Cette démarche s'appuie sur l'approche des études de cas comparatives, décrite par Goodrick (2014), qui permet d'analyser les similarités et les différences entre plusieurs cas afin de mieux comprendre comment des facteurs individuels influencent les effets d'une même intervention. En mettant en lumière les écarts des difficultés et des compétences initiales, des attentes, des stratégies mobilisées et les changements observés, cette approche contribue à une compréhension plus nuancée de la diversité des expériences vécues par les participant·e·s.

Tableau 4*Grille de codage des transcriptions des entretiens*

Catégorie	Définition	Sous-catégories	Définition	Exemple
Situation initiale des participant·e·s en matière de gestion du temps				
Défis d'adaptation	Les principaux obstacles rencontrés par les étudiant·e·s en termes de gestion du temps durant leurs premiers mois d'université (Soares et al., 2023)	Manque d'accompagnement et structure	Sentiment de désorientation dû à l'absence de cadre et à l'autonomie accrue dans l'environnement universitaire (Oliveira et al., 2016)	« C'est toi-même qui dois t'organiser et puis t'as pas quelqu'un qui te pousse. Oui, comme au lycée, on a vraiment les professeurs » (P5)
		Charge de travail accrue	Difficulté à gérer la quantité et l'intensité de la charge de travail universitaire (Perander et al., 2020)	« Étant donné que la charge de travail a augmenté, il faut absolument suivre, tenir le rythme et ne pas se perdre. C'est ce qui m'a posé le plus de problèmes » ⁸ (P10)
		Concilier vie académique et vie personnelle	Difficulté à répartir le temps de manière équilibrée entre les différentes sphères de la vie (académique, personnelle, sociale).	« Avant, c'était le rythme de l'école. Après, je rentrais à la maison, mes parents s'occupaient de tout, voilà quoi. Alors qu'ici, c'est vraiment moi-même qui doit m'organiser pour tout. À part les heures de cours qui sont définies, pour le sport, c'est moi, pour manger, pour réviser, enfin tout » (P9)
Habitudes en gestion du temps avant l'atelier	Les stratégies des étudiant·e·s avant de participer à un atelier de gestion du temps.	Absence de structure et de planification	Manque de planification, de méthode ou de stratégies claires	« J'avais l'impression que je révisais énormément, mais que ça me prenait énormément de temps, mais que ce n'était pas très productif. Ou en tout cas, que vraiment, je m'épuisais peut-être un peu trop par rapport à ce que j'aurais vraiment besoin de fournir comme effort » (P2)

⁸ «essendo che la mole di lavoro è aumentata, bisogna assolutamente starci più dietro, stare al passo e non perdersi. Quindi ho fatto fatica per quello più che altro»

		Stratégies partiellement établies	Habitudes existantes mais incomplètes ou inefficaces	« Moi j'utilisais déjà mon agenda papier et tout ça, donc il y a des choses que je faisais déjà » (P9)
Décision de participer à l'atelier	Les raisons principales ayant conduit les étudiant-e-s à s'inscrire à un atelier de gestion du temps.	Recherche d'efficacité	Désir de devenir plus organisé-e pour mieux gérer la charge de travail (Trentepohl et al., 2022)	« Je me suis rendu compte qu'il me fallait une bonne gestion du temps, ce que je n'avais pas forcément. Alors oui, je me suis dit que je pouvais certainement apprendre quelque chose de nouveau ⁹ » (P4)
		Réduire le stress	Recherche d'outils pour diminuer la pression ressentie, surtout en vue des examens (Cuccolo et al., 2022)	« Je suis quelqu'un d'assez stressée en général, justement, mais par rapport aux examens, j'ai quand même pas mal stressé, je pense que j'étais la plus stressée de mon groupe. J'ai beaucoup peur de l'échec, et je me suis dit que ça pouvait peut-être m'aider justement à bien gérer mon temps » (P6)
		Curiosité et exploration	Envie de découvrir de nouvelles approches ou d'approfondir leurs compétences existantes (Ruph & Himech, 2001)	« C'est parce que je voulais voir peut-être une autre manière de procéder, peut-être aussi avec d'autres étudiants. Et puis, peut-être m'apporter des solutions ou bien confirmer aussi, par exemple, ce que je faisais moi déjà à la base, ça jouait » (P5)
Changements des stratégies de gestion du temps des participant-e-s				
Fixation d'objectifs et priorisation	La capacité des individus à définir des objectifs clairs et réalistes, tout en organisant les tâches en fonction de leur priorité (Macan et al., 1990)	Vision à long terme	La capacité des étudiant.e.s à se projeter dans le futur et à planifier sur le long terme (Zimmerman, 2000)	« Je pense qu'avec cet atelier, ça m'a un peu éclairée sur le fait que je veux aussi m'organiser par rapport au mois et pas uniquement par rapport à la semaine pour avoir plus une vision d'ensemble » (P5)
		Fixation de tâches spécifiques	Aptitude à définir des objectifs clairs, spécifiques et mesurables (Cuccolo et al., 2022)	« Ça m'a permis de séparer en petites pièces tout ce que je dois faire, puis pas d'y voir comme une montagne » (P8)

⁹ «mi sono resa conto che serviva una bella gestione del tempo, che io non per forza avevo. E quindi sì, mi sono detta, perché sicuro posso imparare qualcosa di nuovo»

		Priorisation	Capacité à organiser les tâches selon leur importance et leur urgence.	« Au niveau des priorités, ça aussi c'est tout à fait utile. Je me fixe une priorité, je me dis que c'est très important... à part le fait que je sais déjà, mais j'insiste sur le fait que c'est très important de le faire aujourd'hui, parce que sinon c'est la catastrophe... ¹⁰ » (P10)
Stratégies et outils de planification	Les stratégies des étudiant·e·s pour organiser les tâches, gérer les échéances et répartir efficacement les ressources temporelles, visant à exercer un contrôle actif sur le temps et l'effort consacrés aux tâches académiques, tout en limitant les distractions (Wolters et al., 2017).	Prise en compte des besoins primaires et secondaires	L'intégration des besoins fondamentaux et secondaires dans la planification, afin de maintenir un équilibre entre vie personnelle et académique (Häfner et al., 2014)	« L'atelier m'a surtout beaucoup aidée pour planifier les choses autres, on va dire, que les cours et les révisions [...] Maintenant, je le note vraiment tout le temps [...] Comme ça, je vois le temps qu'il me reste réellement » (P9)
		Estimation du temps	Prévoir avec précision la durée nécessaire pour réaliser une tâche, condition essentielle pour élaborer un planning réaliste (Oliveira et al., 2016).	« Je commets souvent des erreurs d'estimation. Je me trompe dans le sens positif, c'est-à-dire que je pense que quelque chose prend deux heures, alors qu'en réalité, c'est fait en une demi-heure. Inversement, quelque chose que je pense être fait en une demi-heure, je ne le fais pas en une demi-heur ¹¹ » (P1)
		Utilisation de couleurs et symboles	Stratégies d'organisation visuelle, visant à rendre les plannings plus intuitifs et accessibles.	« J'ai des couleurs pour les cours, j'ai différentes couleurs pour le sport, différentes couleurs pour, je ne sais pas, par exemple, quand j'ai des expériences à faire, des rendez-vous, des trucs comme ça » (P9)

¹⁰ «a livello delle priorità, quello anche assolutamente è utile. Cioè, mi metto una priorità, questo è molto importante... a parte che lo so già, però lo rimarco che questo è molto importante da fare oggi, perché sennò poi è un casino...»

¹¹ «spesso sbaglio tanto a stimare il tempo. Cioè sbaglio in positivo, cioè penso che una cosa ci metto due ore, ma in realtà in mezz'ora è fatta. Viceversa una cosa che penso che in mezz'ora è fatta, non ci metto mezz'ora»

		Prise en compte de son propre rythme et préférences	L'adaptation des stratégies de gestion du temps aux préférences individuelles et au rythme personnel, permettant une gestion plus flexible et respectueuse des capacités et motivations (Ruph & Hrimech, 2001)	« Je prenais des pauses quand je sentais que j'avais besoin de pauses. Et puis, dès que j'avais de l'énergie pour travailler, j'en profitais pour faire le max que je pouvais » (P7)
		Outils et applications	Utilisation de supports numériques ou physiques pour organiser, suivre et optimiser la gestion du temps.	« C'est plutôt des applications qui m'aident, en fait, sur mon téléphone pour la gestion » (P6)
Perceptions et retours des participant·e·s sur l'atelier				
Contrôle perçu du temps	La perception qu'ont les individus de leur maîtrise sur leur emploi du temps (Macan et al., 1990)	Bien-être et satisfaction	Les sentiments positifs et le niveau de satisfaction ressentis par les participant·e·s vis-à-vis de leur capacité à gérer leur temps (Soares et al., 2023).	« Ça permet juste déjà de libérer ma tête [...] ça me permet d'être un peu plus légère » (P8)
		Difficultés et incertitudes persistantes	Les obstacles en gestion du temps auxquels les étudiant·e·s sont confrontés malgré les progrès après avoir suivi une formation spécifique	« Alors maintenant, je suis toujours à la recherche du temps qu'il me faut pour, on va dire, faire un résumé de temps de page, etc » (P7)
		Améliorations envisagées	Perspectives d'améliorations que les étudiant·e·s identifient après avoir suivi l'atelier, concernant leurs méthodes de gestion du temps.	« Mais si j'étais plus précis, ce serait mieux, je me suis rendu compte (...) Je sais que je pourrais faire mieux, mais me connaissant, c'est déjà une grande réussite ¹² » (P4)

¹² “però se fossi più specifica sarebbe meglio, mi sono resa conto [...] So che potrei fare di meglio, ma conoscendomi è già un bel traguardo”

		Gestion des imprévus	Capacité à réagir et à s'adapter face à des imprévus, tout en maintenant une organisation équilibrée.	« Si des fois je suis fatiguée ou que j'arrive pas à me motiver, ça ne sert à rien de forcer, puis ça le planning il ne peut pas prévoir. Donc, je me dis que si des fois, je ne le sens pas ou que je n'ai pas envie, etc., je ferais à un autre moment » (P7)
Retours sur l'atelier	Les retours d'expérience des étudiant·e·s sur la pertinence et l'efficacité des activités proposées.	Satisfaction des attentes initiaux	Évaluation de la manière dont l'atelier a répondu aux attentes des participant·e·s.	« Au début, dans ma tête, j'attendais peut-être le mot magique, la méthode magique de gestion du temps, qui n'existait évidemment pas ¹³ » (P4)
		Méthodologie de l'atelier	Appréciation des aspects méthodologiques de l'atelier, incluant la structure et le contenu.	« Dans l'ensemble j'ai vraiment bien aimé parce que déjà ça parlait de différents aspects de la gestion du temps [...] c'était sympa comme c'était un peu interactif et que c'était une ambiance un peu tranquille c'était vraiment agréable à suivre donc voilà c'était positif » (P2)
		Suggestions et pistes d'amélioration	Recommandations pour optimiser le contenu, le format ou l'approche de l'atelier.	« Peut-être proposer plusieurs façons de s'organiser » (P5)

¹³ «all'inizio nella mia testa magari mi aspettavo quella parola magica, cioè il metodo magico per gestire il tempo, che però ovviamente non c'era»

4. Résultats

Ce chapitre présente les résultats principaux des analyses menées pour répondre aux questions de recherche. Il est structuré en plusieurs sections explorant d'abord les défis et habitudes des étudiant·e·s avant l'atelier, puis les changements observés dans leurs stratégies de gestion du temps à la suite de l'intervention, et enfin leurs perceptions en termes de satisfaction et bien-être. Une analyse comparative de trois cas représentatifs vient compléter ces résultats, illustrant la diversité des trajectoires et des stratégies adoptées au cours de l'étude.

4.1. Situation initiale des participant·e·s

Afin de répondre à la question « Quelle est la situation initiale des participant·e·s en matière de gestion du temps lors de leur premier semestre universitaire, avant de participer à un atelier dédié ? » ainsi qu'aux trois sous-questions associées, les données issues des questionnaires et des plannings hebdomadaires au premier temps de mesure (T1) et des entretiens individuels ont été analysées. Cette section, structurée autour des sous-questions, vise à identifier les principaux défis rencontrés par les participant·e·s concernant leur gestion du temps, ainsi que les stratégies mobilisées avant l'intervention. L'analyse de ces données permet d'établir un état des lieux initial des enjeux liés à la transition vers l'université. À la lumière de ces constatations, cette analyse explorera également les motivations ayant poussé ces étudiant·e·s à participer à l'atelier de gestion du temps.

4.1.1. Les défis d'adaptation à l'université

Cette sous-section explore les défis spécifiques rencontrés par les étudiant·e·s en matière d'adaptation à la gestion du temps durant leur premier semestre universitaire. Plus précisément, elle vise à répondre à la sous-question suivante : « Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les participant·e·s en matière de gestion du temps lors de leur premier semestre d'université, avant de participer à l'atelier ? ».

La transition vers l'université est souvent marquée par d'importants bouleversements académiques et personnels. Les témoignages des participant·e·s, en écho à ce qui a été décrit dans la littérature, mettent en lumière des difficultés importantes pour s'adapter à la charge de travail accrue, aux exigences académiques plus rigoureuses et à l'absence d'un cadre strictement défini.

Un sondage rapide réalisé au début de la première séance de l'atelier, à travers l'outil *Wooclap*¹⁴, a permis d'obtenir un aperçu immédiat des principaux défis en gestion du temps des étudiant·e·s. Après avoir défini les concepts de gestion du temps et de procrastination, les participant·e·s ont été invités à identifier les obstacles spécifiques liés à leur gestion du temps, à travers des questions à choix multiple. Les résultats montrent que les participant·e·s perçoivent un manque de temps et des difficultés liées à la procrastination. Les sentiments de stress et de surcharge sont fréquemment cités, de même que des obstacles comme le manque de vision d'ensemble ou l'incapacité à respecter leurs plannings.

En ce qui concerne les causes de ces difficultés, certain·e·s participant·e·s les ont attribuées à une construction des plannings insuffisante, suivie de près par des difficultés à évaluer correctement le temps nécessaire pour chaque tâche. Le stress et la peur de l'échec ont également été identifiés comme des facteurs aggravants, parallèlement à une incapacité à se motiver ou à commencer les tâches. D'autres obstacles signalés incluent la difficulté à résister aux tentations et un manque de priorisation. Ces résultats montrent que les difficultés des étudiant·e·s peuvent varier, comme le soulignent Estrada et al. (2011), qui catégorisent les obstacles à une gestion efficace du temps en trois dimensions principales : erreurs techniques (mauvaise planification, manque de stratégies et outils), facteurs externes (interruptions fréquentes) et obstacles psychologiques (pensées négatives, procrastination, peur de l'échec).

Les entretiens approfondissent ces observations. Les participant·e·s évoquent des difficultés à gérer leur temps durant leurs premiers mois à l'université. Tou·te·s les participant·e·s ont partagé leur surprise face au contraste entre leur parcours antérieur et l'université, se rendant compte qu'ils et elles n'étaient pas suffisamment préparé·e·s aux nouvelles exigences et qu'ils·elles devaient repenser en profondeur leurs approches d'étude afin de s'y adapter efficacement. Plus précisément, le défi partagé par tou·te·s les participant·e·s concerne la gestion de la charge de travail accrue et le rythme plus intense. Contrairement au lycée, où les échéances étaient régulières et réparties sur l'année, les examens universitaires regroupent une grande quantité de matière à réviser en peu de temps. Cette nouvelle structure oblige les étudiant·e·s à adopter une vision sur le long terme et un engagement régulier jour par jour, ce qui sous-entend la capacité de gérer son temps. Par exemple, P7 déclare : « étant donné que les manières de passer les examens ne sont pas du tout autant régulières, je me suis rendu compte qu'il fallait que j'organise plus sur du long terme, mais en même temps aussi sur du court terme ». En lien avec cette charge de travail, certain·e·s participant·e·s

¹⁴ Wooclap est une plateforme interactive d'apprentissage qui permet de sonder en temps réel les réponses des participant·e·s via leurs dispositifs numériques (<https://www.wooclap.com>)

soulignent le risque de procrastiner jusqu'à la session d'examens, ce qui peut entraver la bonne réussite de ceux-ci :

De même que du secondaire I au secondaire II, à chaque fois que l'on fait un pas de plus, le problème que j'ai toujours rencontré, c'est un peu de procrastiner, de ne pas trop suivre les choses et d'avoir des difficultés à la fin, quand les examens approchent¹⁵ (P10).

Un autre défi majeur concerne le manque d'accompagnement et de structure. Plusieurs étudiant·e·s rapportent un sentiment de désorientation face à l'autonomie requise dans ce nouvel environnement, où ils et elles se sentent perdu·e·s, sans supervision. Une participante souligne la difficulté de savoir quoi faire, comment le faire et si ce qu'on fait est juste, ce qui révèle une certaine incertitude, en termes de gestion du temps, liée à ce manque d'accompagnement : « ça me stressait pas mal de devoir voir beaucoup plus loin que ce que j'avais l'habitude de faire (...) au début, ma grande question, c'était que je savais pas du tout combien de temps par jour, par exemple, on devait consacrer au travail » (P7). Ce témoignage reflète une incertitude fréquente chez les étudiant·e·s : comme le mentionnent Oliveira et al. (2016), ce manque de repères peut augmenter le stress et rendre la gestion du temps encore plus complexe.

Enfin, les participant·e·s ayant déménagé pour les études soulignent un défi double : non seulement ils et elles doivent s'adapter aux exigences académiques, mais doivent également apprendre à gérer leur vie personnelle dans un nouveau contexte de vie. Plusieurs se sont sentis démunis face à l'autonomie soudaine, sans savoir comment organiser efficacement leur temps. Les témoignages montrent que les tâches domestiques, telles que faire les courses, cuisiner ou nettoyer, consomment un temps considérable, réduisant le temps disponible pour le reste. Ils et elles soulignent le défi d'apprendre à vivre en autonomie et la grande quantité de temps requise par cet aspect, mentionnant la nécessité de gérer plusieurs choses simultanément dans le but de trouver un équilibre entre la vie personnelle et la vie académique. P9 affirme :

Avant, c'était le rythme de l'école. Après je rentrais à la maison, mes parents s'occupaient de tout, voilà quoi. Alors qu'ici, c'est vraiment moi-même qui doit m'organiser pour tout. À part les heures de cours qui sont définies, pour le sport, c'est moi, pour manger, pour réviser, enfin tout.

¹⁵ "Come anche dalle medie al liceo, ogni volta che si fa uno step in più, il problema che mi ritrovavo sempre era un po' di procrastinare le cose, non starci troppo dietro e quindi di conseguenza trovarsi poi nei casini alla fine, quando si avvicinavano gli esami"

A cet égard, Soares et al. (2023) soulignent, parmi les défis majeurs de gestion du temps rencontrés par les étudiant·e·s universitaires, la difficulté de trouver un équilibre entre les vies privée et académique. En effet, la répartition du temps consacré aux tâches domestiques varie selon que les étudiant·e·s vivent ou non avec leur famille. Ceux et celles vivant seuls doivent assumer davantage de responsabilités ménagères, ce qui peut influencer leur organisation quotidienne et réduire le temps disponible pour les études.

En outre, un participant souligne que, parmi tous ces changements-là, le fait de ne pas être langue maternelle française demande de sa part de prévoir un temps supplémentaire pendant les révisions, pour comprendre et traduire, ce qui n'est pas un élément à négliger.

On pense toujours qu'on a beaucoup de temps, parce que oui, la semaine est longue, mais ensuite on enlève les cours, on enlève le temps où on fait du sport, où on mange, où on sort peut-être avec des amis, et puis, en fin de compte, certaines choses, n'étant pas de langue maternelle, prennent peut-être un peu plus de temps pour être comprises, traduites, et donc ce n'est pas facile d'arriver surtout à calibrer le temps à consacrer à chaque tâche que j'ai à faire¹⁶ (P1).

Ces observations mettent en lumière la diversité des obstacles rencontrés par les participant·e·s. Ces défis se traduisent dans les habitudes initiales de gestion du temps adoptées par les étudiant·e·s, reflétant une diversité de compétences et, souvent, un manque de structure ou de stratégies adaptées. La section suivante explore en détail ces habitudes, permettant de mieux comprendre les points de départ des participant·e·s avant leur participation à l'atelier.

4.1.2. Stratégies de gestion du temps mobilisées avant l'atelier

Cette sous-section examine les stratégies des participant·e·s en gestion du temps avant leur participation à l'atelier, en soulignant la diversité de leurs niveaux d'organisation initiaux. Plus précisément, elle répond à la sous-question suivante : « Quelles sont les stratégies de gestion du temps mobilisées par les participant·e·s avant leur participation à l'atelier ? ». Dans l'ensemble, les entretiens montrent que la plupart des étudiant·e·s n'avaient pas l'habitude de structurer leur temps, et celles et ceux qui tentaient de le faire disposaient d'un répertoire stratégique limité.

¹⁶ "Si pensa sempre che si ha un sacco di tempo, perché sì, la settimana è lunga, però poi toglì i corsi, toglì il tempo dove fai dello sport, dove mangi, esci magari con gli amici, e poi, alla fine, certe cose, non essendo madrelingua, magari ci metto un po' di più a capirle, a tradurle, e dunque non è facile arrivare soprattutto a calibrare il tempo da dedicare a ogni compito, a ogni cosa che devo fare"

Une partie des participant·e·s n'utilisait aucun outil ou stratégie pour organiser l'emploi du temps, se reposant uniquement sur une planification mentale ou en réaction aux tâches qui se présentent, sans structure définie. Les participantes P4 et P6 témoignent d'une gestion du temps désorganisée, laissant souvent les tâches importantes à la dernière minute. Les scores obtenus par ces deux participantes au premier temps de mesure du questionnaire dans la dimension « Fixation d'objectifs », parmi les plus faibles de l'échantillon (Tableau 5), confirment ce manque de structure. Certain·e·s mentionnent également un manque d'équilibre entre vie personnelle et académique, entraînant un sentiment d'épuisement.

D'autres étudiant·e·s disposaient déjà d'habitudes de gestion du temps relativement bien établies, même si ces stratégies n'étaient pas forcément optimales. Ces participant·e·s avaient déjà l'habitude d'utiliser un agenda, mais souvent limitée aux tâches académiques, négligeant des éléments clés tels que les activités personnelles ou les temps de repos. P9 explique : « Dans mon agenda papier, je notais souvent ce que je voulais faire dans la journée, mais pas le temps que ça allait prendre et sans prendre en compte les choses autres que cours et révisions ». Ces pratiques, bien qu'encourageantes, manquent de profondeur et s'alignent sur les conclusions de Oliveira et al. (2016), qui insistent sur l'importance d'une planification équilibrée intégrant tous les aspects de la vie.

De manière générale, les affirmations des participant·e·s par rapport à leurs habitudes de gestion du temps se reflètent également dans les questionnaires et les plannings hebdomadaires. Les résultats du questionnaire T1 illustrent cette diversité dans les pratiques : par exemple, P7 et P9, qui déclaraient déjà planifier avant l'atelier, obtiennent des scores plus élevés que les autres participant·e·s dans la catégorie « Stratégies de gestion du temps ». À l'inverse, P1 affiche un score relativement faible par rapport aux autres participant·e·s, ce qui reflète une organisation fragile. De même, P10 et P9 se sentent davantage en contrôle de leur emploi du temps que P8, dont le score relativement bas révèle des difficultés persistantes à gérer son temps malgré ses tentatives répétées de trouver une méthode.

Tableau 5

Moyennes individuelles et globales pour les catégories du questionnaire TMBS aux trois temps de mesure

Participant.e	Fixation d'objectifs et priorités			Stratégies de gestion du temps			Contrôle perçu du temps		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
P1	3.40	4.00	4.20	2.09	3.35	3.45	2.40	2.20	3.60
P2	3.50	3.30	4.30	3.82	3.64	3.73	2.60	2.20	3.40
P3	2.60	3.90	3.80	3.27	3.55	3.82	3.00	2.80	3.80
P4	2.30	3.00	2.90	2.18	2.88	3.36	3.40	2.40	2.80
P5	2.40	3.50	4.00	3.09	3.27	3.18	2.40	2.80	2.80
P6	2.90	3.90	4.10	2.64	3.45	3.73	2.20	2.40	3.20
P7	4.10	3.80	4.40	4.00	4.18	4.27	3.20	3.20	4.00
P8	2.30	3.60	4.30	2.27	2.73	4.36	1.80	1.60	2.40
P9	3.30	4.00	4.20	4.00	4.33	4.45	3.60	3.00	4.80
P10	3.60	4.30	4.40	2.91	3.82	3.09	4.00	3.40	3.20
M	3.04	3.73	4.06	3.03	3.52	3.75	2.86	2.60	3.40
SD	0.63	0.34	0.45	0.74	0.37	0.49	0.69	0.63	0.69

Note. Les scores sont calculés sur une échelle de 1 à 5 ; M = moyenne ; SD = écart-type

L'analyse des plannings hebdomadaires réalisés avant l'atelier (T1) corrobore ces constatations, mettant en évidence des stratégies de planification encore peu développées. Comme l'indiquent les scores du Tableau 6, les participant·e·s n'avaient pas l'habitude de décomposer leurs tâches en activités spécifiques (M = 0.40 ; SD = 0.66), ce qui reflète une planification insuffisamment détaillée. Par ailleurs, bien que certain·e·s participant·e·s aient intégré des éléments de leur quotidien dans leur emploi du temps, la prise en compte des besoins primaires (repos, alimentation) et secondaires (loisirs, interactions sociales) demeure limitée, avec des scores moyens de 1.30 (SD = 0.95) et 1.30 (SD = 0.90) respectivement. Cette négligence de l'équilibre entre les sphères académique et personnelle suggère une gestion du temps orientée principalement vers les obligations universitaires, sans anticipation des autres dimensions essentielles au bien-être et à la productivité. En outre, l'utilisation de repères visuels tels que les couleurs et les symboles, qui peut faciliter l'organisation et la

hiérarchisation des tâches, reste peu exploitée à ce stade ($M = 1.50$, $SD = 1.20$). Ces résultats soulignent une planification encore superficielle et centrée quasi exclusivement sur les tâches académiques.

Tableau 6

Scores moyens des plannings au premier (T1) et au deuxième temps de mesure (T2)

Critère	T1		T2	
	M	SD	M	SD
Fixation de tâches spécifiques	0.40	0.66	2.00	1.18
Prise en compte des besoins primaires	1.30	0.95	2.50	0.81
Prise en compte des besoins secondaires	1.30	0.90	2.30	1.06
Utilisation de couleurs et symboles	1.50	1.20	1.90	1.37

Note. Les scores sont calculés sur une échelle de 1 à 5 ; M = moyenne ; SD = écart-type

Les compétences en gestion du temps des participant·e·s avant leur participation à l'atelier varient, reflétant un manque global de préparation pour les défis spécifiques de la gestion du temps à l'université. Même lorsque des efforts de planification existent, ils manquent souvent de précision, de régularité ou d'intégration à long terme. Ces observations soulignent l'importance de soutenir le développement de compétences en gestion du temps qui soient adaptées et soutenables à long terme. En effet, comme mentionné dans la section suivante (voir 4.1.3), les participant·e·s évoquent la nécessité ressentie au tout début de leur premier semestre d'université, avant de participer à l'atelier, d'améliorer leur gestion du temps.

4.1.3. Décision de participer à l'atelier de gestion du temps

Cette sous-section vise à identifier les éléments ayant incité ces étudiant·e·s à rechercher une amélioration de leur gestion du temps, témoignant ainsi d'une prise de conscience des défis rencontrés lors de leur premier semestre universitaire. Plus précisément, elle répond à la sous-question suivante : « Quels facteurs ont motivé les participant·e·s à s'inscrire à un atelier de gestion du temps au cours de leur premier semestre universitaire ? ».

Trois motivations principales émergent des données collectées. Premièrement, des participant·e·s souhaitent devenir plus efficaces dans leur gestion du temps. Cette motivation est étroitement liée à la perception d'un écart entre leurs compétences actuelles, qu'elles soient peu efficaces ou inexistantes, et les exigences croissantes de l'université (Marcilio et

al., 2021). P2 explique : « J'avais l'impression que je révisais énormément, mais que ça me prenait énormément de temps et que ce n'était pas très productif [...] c'était pour apprendre à être un peu plus efficace ou des techniques comme ça ». Cette recherche d'efficacité montre une volonté proactive de s'améliorer face à des stratégies peu efficaces : de manière similaire, Basso et al. (2013) relèvent la nécessité d'améliorer les compétences en gestion de temps comme la raison la plus fréquemment mentionnée par les étudiant·e·s qui participent à des ateliers de ce type.

Pour d'autres, l'objectif principal était de réduire le stress lié à la charge de travail et aux échéances. Comme le mentionnent Ruph et Hrimech (2001), certain·e·s étudiant·e·s souhaitent diminuer le stress éprouvé et améliorer le faible sentiment de compétence ressenti. En outre, les participant·e·s mentionnant des défis dans la gestion de leur autonomie et dans la recherche d'un équilibre entre études et vie personnelle, espéraient que l'atelier aurait pu les aider à dépasser cette incertitude en leur permettant de structurer cette autonomie de manière plus efficace et équilibrée. Comme l'affirme P3 : « Réussir à être plus autonome, à bien m'organiser pour que tout se passe bien ».

Enfin, les participantes ayant déjà l'habitude de planifier expriment une curiosité pour découvrir de nouvelles stratégies ou valider leurs pratiques existantes : « Comme je n'avais pas vraiment de références ou de choses déjà préparées auxquelles me fier, je me suis dit que ce serait intéressant d'échanger là-dessus pour savoir comment les autres y font et qu'est-ce qui peut aider pour justement s'organiser » (P7). Ces motivations montrent une volonté d'apprendre et d'affiner leurs stratégies.

4.2. Changements des stratégies de gestion du temps

Afin de répondre à la deuxième question de recherche : « Quels changements, immédiats et différés, peuvent être identifiés dans les stratégies de gestion du temps des participant·e·s à la suite de leur participation à l'atelier ? », les stratégies de gestion du temps des étudiant·e·s ont été regroupées en deux catégories principales, conformément au questionnaire TMBS (Macan et al., 1990). L'analyse repose sur une comparaison des scores obtenus à ces deux catégories aux trois temps de mesure, sur l'examen détaillé des plannings hebdomadaires lors des deux temps de mesure principaux, ainsi que sur les données issues des entretiens individuels. La troisième dimension du TMBS, relative au contrôle perçu du temps, sera traitée spécifiquement dans le cadre de la troisième question de recherche (voir section 4.3).

4.2.1. Fixation d'objectifs et priorités

La dimension « Fixation d'objectifs et des priorités », mesurée par le questionnaire TMBS, révèle une amélioration consistante au fil des trois temps de mesure. Les scores moyens des 10 participant·e·s passent de 3.04 (T1) à 3.73 (T2) et atteignant 4.06 (T3), reflétant une progression constante dans cette dimension au fil du temps.

Les données des entretiens confirment ces observations. Les participant·e·s soulignent que l'atelier leur a permis de réfléchir à l'importance d'une vision à long terme, c'est-à-dire de planifier leurs objectifs sur plusieurs semaines ou mois plutôt que par jour ou par semaine. Cette approche leur permet d'anticiper plus efficacement les échéances académiques, particulièrement les examens. À cet égard, P5, habituée à planifier par semaine avant l'atelier, affirme « je faisais vraiment que la semaine. [...] cet atelier m'a un peu éclairée sur le fait que je veux aussi m'organiser par rapport au mois [...] pour avoir plus une vision d'ensemble ». P9 témoigne : « Je me suis dit [...] je ne vais pas réussir à tout réviser dans le temps imparti. Du coup j'ai fait un plan jusqu'aux vacances et j'ai réparti en fonction des matières [...] pour être sûre d'avoir le temps de tout faire ». D'autres font référence à la vision à long terme sans forcément expliciter qu'il s'agit d'une stratégie adoptée depuis l'atelier. À cet égard, Cuccolo et al. (2022) soulignent que la planification à long terme favorise une anticipation optimale des tâches et allège le stress.

Par ailleurs, des participant·e·s expliquent que l'atelier leur a permis de diviser des tâches complexes en sous-tâches plus spécifiques, réduisant ainsi leur sentiment d'épuisement. P8 affirme : « avant je me disais "il faut que je résume ce cours-là", et je n'arrivais pas à vraiment définir. Mais justement, ça m'a permis de séparer en petites pièces tout ce que je dois faire, puis pas d'y voir comme une montagne ». Cette approche est cohérente avec les travaux de Häfner et Stock (2010) et de Pintrich (2000), qui mettent en avant le rôle central des objectifs clairs dans la structuration des activités. D'autres participant·e·s prévoient des tâches partiellement spécifiques, dont certain·e·s affirment vouloir améliorer cet aspect car il peut être utile. De manière similaire, comme observé dans le Tableau 6, les plannings hebdomadaires révèlent une évolution de la spécificité des tâches planifiées relativement nette, passant d'un score moyen de 0.40 (T1) à 2.00 (T2).

Des participant·e·s n'ont pas mentionné la priorisation des tâches dans leur planification. Cependant, la plupart de ceux et celles qui le mentionnent spontanément ou en réponse à une question, ont noté une amélioration dans leur capacité à hiérarchiser les activités. P6 a adopté la matrice d'Eisenhower sous forme de tableau à remplir avec les tâches urgentes et importantes, présentée lors de l'atelier :

Je les fais avec le tableau. Et puis, je l'avais fait aussi, comme tu disais, pour notre sphère privée [...] Je rajoute des couleurs, parce que je me suis rendu compte que je mets par exemple une tâche qui n'est pas prioritaire, mais tout d'un coup, il fallait que je le fasse, puis je le mettais dans la mauvaise case.

Cette citation souligne l'intérêt d'utiliser les stratégies de gestion du temps également dans la sphère privée, mettant en évidence leur adaptabilité à différents contextes. Comme le souligne Covey (1989), ces outils, lorsqu'ils sont appliqués à des sphères personnelles, favorisent un équilibre global et un sentiment de contrôle accru. Cependant, des participant·e·s considèrent cette stratégie comme peu utile, préférant une approche plus intuitive. P2 affirme : « j'avais essayé et j'ai vu que je m'y retrouvais pas trop et qu'au final j'avais l'impression de déjà voir où étaient les priorités et que du coup c'était pas trop pour moi donc finalement j'ai pas fait ». Ces différences mettent en évidence l'importance d'adapter les outils à chaque individu, conformément aux recommandations de Soares et al. (2023).

Les stratégies jusqu'à ici mentionnées pour répondre à la deuxième question de recherche, faisant partie de la dimension « Fixation d'objectifs et priorisation » du TMBS, s'inscrivent dans la phase d'anticipation du SRL de Zimmerman (2000), où elles jouent un rôle central pour structurer les activités et réduire l'incertitude.

4.2.2. Stratégies de gestion du temps

La dimension « Stratégies de gestion du temps » du TMBS affiche une progression notable aux différents temps de mesure, telle qu'observée dans le Tableau 5 : les scores moyens augmentent de 3.03 (T1) à 3.52 (T2) et atteignent 3.75 (T3). Ces résultats sont renforcés par les entretiens et les plannings hebdomadaires, qui montrent une intégration progressive des stratégies abordées lors de l'atelier.

Un des aspects les plus significatifs est l'inclusion croissante des besoins primaires (repos, alimentation) et secondaires (loisirs, interactions sociales) dans les plannings. Dans les plannings hebdomadaires, lors du T1, ces éléments étaient peu considérés (moyenne : 1.30), ce qui révèle un déséquilibre entre les activités académiques et personnelles. Cependant, cette moyenne progresse à 2.50 au T2. Ce changement reflète une prise de conscience accrue de l'importance d'équilibrer vie personnelle et vie académique, comme le souligne P7 :

J'ai trouvé vraiment très intéressant le fait de mettre une case aussi pour moi, ce que je voulais faire, ce que je n'aurais pas forcément fait spontanément, comme par exemple noter les temps de trajet que ça me prend, ou quand c'est que je peux avoir du temps libre, les repas, etc. C'est des trucs auxquels je n'avais pas pensé. J'étais directement allée au fait, je dois travailler, je vais noter ce que je dois travailler. Et du

coup, mon planning, quand je le regarde, c'est pas juste "ah il me reste ça, ça, ça à faire", il y a aussi des trucs que je me réjouis de faire et puis c'est sur la même page, donc c'est assez cool.

Cette évolution rejoint les recommandations de Soares et al. (2023), qui insistent sur le fait qu'une gestion du temps véritablement efficace ne peut se limiter à la planification des activités académiques, mais doit intégrer de manière équilibrée les dimensions personnelles du quotidien. C'est en reconnaissant ces besoins que les étudiant·e·s peuvent construire une organisation réaliste, favorisant à la fois leur performance et leur bien-être. De manière similaire, au cours des entretiens plusieurs participant·e·s confirment cette tendance en affirmant que l'atelier leur a permis de se rendre compte de l'importance de considérer et insérer également les besoins primaires et secondaires dans les planifications. La raison la plus souvent mentionnée est l'utilité de voir qu'il n'y a pas que les tâches académiques, mais qu'il est important de trouver un certain équilibre avec des moments de détente et de loisir. Plusieurs d'entre ces participant·e·s affirment que cela permet de ressentir moins de stress et d'être plus engagés. La citation de P9 éclaire bien ce point :

L'atelier m'a surtout beaucoup aidée pour planifier les choses autres, on va dire, que les cours et les révisions. Parce qu'en fait, je ne prenais pas du tout en compte le temps que ça prenait d'aller à l'université, de revenir, de manger ... Maintenant, je le note vraiment tout le temps dans mon agenda aussi. Comme ça, je vois le temps qu'il me reste réellement (...) sinon, au bout d'un moment, juste tout le temps réviser et tout, c'est lourd ».

Cependant, tous les participant·e·s n'ont pas pleinement adopté cette approche : P5 et P10 intègrent partiellement les besoins primaires et secondaires dans leurs plannings, préférant se concentrer sur les priorités académiques. P5 explique : « Je ne procède pas en notant toutes mes activités parce que je sais c'est quelque chose qui m'angoisse [...] Je vais peut-être pas forcément le noter, mais je vais essayer d'en prendre compte ». Le fait même d'avoir conscience de cet aspect et de vouloir y prêter plus d'attention à l'avenir montre que l'atelier a permis de générer une réflexion critique sur les habitudes de gestion du temps. En ce sens, l'apprentissage ne se limite pas à l'application stricte de nouvelles stratégies, mais passe également par un processus d'ajustement personnel progressif (Zimmerman, 2008).

Les deux seul·e·s participant·e·s qui ne font pas des plannings hebdomadaires mais plutôt des listes de choses à faire (P6) ou Trello¹⁷ (P1), ne prennent pas en considération les besoins non académiques. P6 affirme qu'elle arrive plus aisément à faire les choses non académiques,

¹⁷ Trello est un programme visuel de gestion du travail qui permet aux individus d'organiser, planifier et suivre leurs tâches de manière efficace (<https://trello.com>)

tandis qu'elle a besoin d'écrire les tâches académiques à compléter : « Aller au fitness, ou bien juste prendre du temps pour moi [...] ça, j'arrive, on va dire, beaucoup mieux à le faire par moi-même que si je le mettais sur une liste ».

L'utilisation de couleurs pour structurer les plannings et mettre en avant les priorités, a également émergé comme une stratégie adoptée par les participant·e·s. Cette technique visuelle, mentionnée par Covey (1989) pour son impact positif sur la productivité, a permis aux étudiant·e·s de mieux distinguer les différentes catégories de tâches et de prendre conscience de la répartition de leur charge de travail. Concrètement, elle permet aux étudiant·e·s de différencier visuellement les types d'activités telles que les cours, les loisirs et les obligations personnelles, ce qui favorise une perception plus structurée de leur emploi du temps et limite le risque de stress. En améliorant la compréhension des priorités, cette méthode renforce également la prise de conscience des tâches à accomplir, encourageant ainsi une anticipation plus efficace des échéances et une meilleure répartition des efforts. P9 déclare « J'ai des couleurs pour les cours [...] pour le sport, [...] des expériences à faire, des rendez-vous ». Toutefois, bien que l'utilisation de couleurs ait été adoptée par certain·e·s participant·e·s dans leur planification, elle n'a pas été mentionnée spontanément, et aucune question spécifique sur son utilisation n'a été posée. Une analyse plus approfondie des plannings réalisés montre que, dès le premier temps de mesure, la plupart des étudiant·e·s avaient déjà différencié leurs tâches par couleurs. Lors du second temps de mesure, cette pratique s'est encore davantage répandue, avec un nombre accru de participant·e·s ayant recours à l'utilisation de couleurs pour organiser leurs activités. Cependant, il convient de souligner que les deux temps de mesure ont été réalisés dans des contextes différents : au T1, les participant·e·s disposaient d'un temps limité et n'avaient pas accès à leurs outils habituels, ce qui pourrait avoir influencé la manière dont ils ont structuré leurs plannings et donc la qualité des données collectées.

Au cours des entretiens, les participant·e·s mettent en évidence l'importance de prendre en compte leur propre rythme et préférences dans la répartition des tâches à l'intérieur de leur planification. Certain·e·s ont expliqué qu'ils avaient appris à organiser leurs tâches en fonction de leurs moments de concentration optimale. P2 illustre bien cette idée :

Je sais que typiquement quand je dois lire des livres ou des articles je mets plutôt le matin parce que le soir j'aurais tendance à me dire c'est pas important je lis vite fait et puis je laisse de côté [...] si je dois plutôt mettre quelque chose un peu au propre ou faire de la mise en page ça je fais le soir.

Ce type d'ajustement, qui reflète une autoréflexion et une meilleure connaissance de soi, illustre le principe fondamental de l'apprentissage autorégulé selon Zimmerman (2008), où l'individu ajuste ses stratégies en fonction de ses propres forces et limites, permettant ainsi une gestion optimisée de ses ressources cognitives et temporelles.

Malgré ces avancées, l'estimation du temps pour les différentes tâches demeure un défi pour plusieurs participant·e·s. Bien que certain·e·s aient noté une amélioration progressive dans leur capacité à estimer le temps nécessaire pour réaliser les tâches (« J'ai dû aussi apprendre à savoir combien de temps ça me prenait quoi [...] ça dépend sur quelles tâches [...] j'ai encore un peu de peine mais ça va de mieux en mieux », P7) pour pouvoir ensuite de mieux ajuster les plannings avec le temps (« Même si je me trompe parfois, ça m'aide à voir où je peux m'améliorer », P7), d'autres affirment qu'il s'agit d'une tâche compliquée et qui leur pose des problèmes. P4 rapporte : « J'ai essayé de comprendre ce que vous avez dit sur le fait d'essayer de comprendre son propre rythme. Mais essayer d'enregistrer c'est difficile, c'est méga différent chaque jour. Je ne comprends donc pas vraiment comment faire¹⁸ ». Cependant, peu après elle ajoute « j'ai compris que je dois prendre plus de temps parce qu'il me faut un certain temps pour entrer dans le sujet [...] si j'ai une demi-heure, il me faut vingt minutes, puis je commence à travailler et puis je dois déjà m'arrêter¹⁹ ». Cette affirmation implique que le simple fait d'essayer d'estimer le temps est un exercice utile pour se connaître et planifier de manière toujours plus précise. Finalement, les autres n'estiment pas du tout le temps des tâches, ajoutant cependant qu'il s'agit un aspect à améliorer. P1 affirme : « C'est une chose que j'aimerais améliorer, je commets souvent des erreurs d'estimation [...] quelque chose que je pense prendre deux heures, c'est fait en une demi-heure. Inversement, quelque chose que je pense être fait en une demi-heure, je n'arrive pas²⁰ ».

Concernant l'utilisation d'outils comme la méthode Pomodoro ou l'application numérique Forest, les résultats sont mitigés. Plusieurs participant·e·s ont trouvé ces outils utiles, notamment pendant la période de révision pour les examens. Par exemple, Forest a été utilisé par plusieurs participant·e·s, qui ont souligné son efficacité pour réduire les distractions du téléphone : « ce que j'ai trouvé, et en fait, maintenant, je fais quasi que ça, c'est l'application Forest (...) j'ai remarqué que ça m'aidait beaucoup pour la concentration. Vraiment, j'ai plus la distraction du téléphone pour ça » (P6). De même, la méthode Pomodoro, adoptée par d'autres participant·e·s, a permis de structurer les sessions d'étude en intervalles courts et productifs, favorisant la concentration. Cependant, l'utilisation de ces outils est restée principalement ponctuelle, souvent limitée aux périodes de forte charge académique, et moins

¹⁸ "Ho provato a capire il che dicevi di cercare di capire i propri tempi. Però... Cercare di registrare... è difficile. è mega diverso ogni giorno. E quindi quello non l'ho ben capito come farlo"

¹⁹ "quello che ho capito è di mettere i miei tempi lunghi perché io per entrare nella materia ci metto... cioè prima mi distraigo un po', però se ho tipo mezz'ora, prendo venti minuti, poi inizio a lavorare, sono bella concentrata e poi devo già smettere"

²⁰ "è una cosa che vorrei migliorare, perché spesso sbaglio tanto a stimare il tempo. Cioè sbaglio in positivo, cioè penso che una cosa ci metto due ore, ma in realtà in mezz'ora è fatta. Viceversa una cosa che penso che in mezz'ora è fatta, non ci metto mezz'ora"

intégrée dans la routine quotidienne. En revanche, d'autres étudiant·e·s ont rencontré des difficultés à intégrer ces outils dans leur quotidien, ce qui souligne que l'efficacité de ces outils dépend fortement de la compatibilité avec les habitudes personnelles. À cet égard, des participant·e·s ont exprimé une réticence à utiliser Pomodoro, estimant qu'elle ne correspondait pas à leur style de travail, tandis qu'une autre a trouvé Forest peu efficace, déclarant qu'elle se distrait même sans utiliser son téléphone. Par ailleurs, l'application Trello, adoptée par un·e seul·e participant·e, s'est révélée utile pour organiser des tâches complexes grâce à ses fonctionnalités visuelles, telles que l'utilisation de couleurs et la catégorisation par projet. Ces observations illustrent l'importance de proposer une diversité d'outils pour répondre aux besoins variés des étudiant·e·s.

Enfin, des outils de planification plus traditionnels, tels que les agendas et les listes de tâches, ont été largement adoptés par les participant·e·s. Parmi eux, la plupart utilisent un agenda, dont certain·e·s privilégient une version numérique sur iPad ou téléphone, pour sa praticité. Les autres préfèrent utiliser l'agenda papier. En outre, des participant·e·s recourent régulièrement à des listes des choses à faire (*to-do list*), jugées particulièrement utiles par certain·e·s, comme en témoigne P6 : « J'ai commencé à faire des to-do list. J'en ai une, en plus, sur mon téléphone, et en fait, je la vois tout le temps [...] comme ça je me dis, bon, allez, je suis obligée de le faire ».

4.3. Perceptions et retours des participant·e·s à propos de l'atelier

Pour répondre à la question de recherche « Quelles sont les perceptions des participant·e·s à propos de l'atelier, tant en termes de vécu personnel que d'utilité perçue ? », les données des questionnaires TMBS et des entretiens individuels ont été analysées. Les analyses explorent le contrôle perçu du temps, les effets sur le stress, sur le bien-être et la satisfaction générale des participant·e·s. L'objectif est de mettre en lumière à la fois les bénéfices perçus à partir de l'atelier et les défis persistants. Les éléments explorés dans cette section s'inscrivent dans la phase d'autoréflexion du modèle d'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000).

4.3.1. Bien-être et satisfaction générale

Les résultats du questionnaire TMBS (Tableau 5) indiquent une amélioration notable de la dimension « Contrôle perçu du temps » après l'atelier, avec une augmentation des scores moyens de 2.86 (T1) à 3.40 (T3). Cette progression met en évidence une perception accrue de maîtrise du temps. Toutefois, une légère diminution au T2 (2.60) suggère que la mise en œuvre des stratégies apprises nécessite une phase d'adaptation : à cet égard, Cuccolo et al.

(2022) décrivent l'apprentissage de la gestion du temps comme un processus non linéaire, où des fluctuations temporaires sont fréquentes avant une stabilisation des compétences.

Cette perception accrue de contrôle s'accompagne d'une satisfaction généralisée vis-à-vis des effets des stratégies de gestion du temps sur l'organisation personnelle et la préparation aux examens. Les participant·e·s ont exprimé des sentiments positifs allant au-delà des performances académiques, incluant une réduction du stress et un sentiment global de bien-être. Ces constatations rejoignent les travaux de Macan (1994) et van Eerde (2015), selon lequel·le·s le renforcement du sentiment de contrôle a un impact sur la réduction du stress et sur le sentiment de satisfaction générale. Les témoignages des participant·e·s illustrent cette satisfaction. P9, par exemple, partage son enthousiasme : « Franchement, j'étais vraiment contente d'avoir bien pu organiser et bien pu suivre aussi tout ce que j'avais envie de faire ». Ce sentiment d'accomplissement témoigne de l'impact positif de l'atelier sur la perception de soi et de ses capacités de gestion du temps. De même, P6 affirme que, en étant d'habitude très stressée, le fait de bien organiser son temps lui a permis d'arriver aux délais sans stresser : « ça a plutôt bien marché parce que, justement, j'ai rendu dans les délais, mais de manière assez sereine, pas stressée dans les derniers jours où j'ai pas assez de temps. Donc je suis assez fière de moi ». Cette satisfaction découle d'une anticipation efficace et d'une gestion réaliste des priorités, ce qui rejoint les conclusions d'études antérieures soulignant l'importance de la planification à long terme pour éviter des situations de stress. De même, P9 témoigne qu'elle était très stressée au début, à cause d'un manque de stratégies. Ensuite, notamment grâce à une ouverture de sa vision sur le long terme et à la fixation de tâches plus spécifiques, elle ressentait plus de contrôle et moins de stress.

Par ailleurs, la fixation de tâches spécifiques et la visualisation des progrès accomplis ont été perçues comme particulièrement motivantes, tout comme l'affirme la théorie des buts de Locke et Latham (2002). En effet, une planification détaillée permet non seulement de structurer les tâches, mais également de renforcer le sentiment d'auto-efficacité en offrant des repères concrets sur l'avancement du travail. P2 témoigne : « avoir vraiment un truc fixe où je vois que mon planning c'est de faire ça et je trouve un peu plus motivant que de pas trop savoir où on en est ». De même, P10 affirme : « Il est également beaucoup plus motivant de lire « faire de la page 1 à la page 10 du PowerPoint ²¹ ». Ce témoignage souligne que la formulation explicite des tâches améliore la clarté et diminue le stress associé à l'organisation des activités académiques.

²¹ «É anche molto più motivante leggere “fai da pagina 1 a pagina 10 del PowerPoint”

4.3.2. Défis persistants et pistes d'amélioration

Malgré les progrès observés, des difficultés subsistent en matière de gestion du temps, mettant en lumière des défis persistants qui nécessitent un approfondissement.

L'un des principaux obstacles identifiés réside dans l'estimation précise de la durée des tâches. Des participant·e·s ont rapporté des difficultés à évaluer le temps nécessaire pour accomplir certaines activités, ce qui compromet l'efficacité de leur planification et peut engendrer des retards ou une surcharge perçue. P4 rapporte : « J'essaye de mieux comprendre combien de temps chaque tâche me prend, mais cela reste encore flou parfois ». De même, P1 affirme : « Je me trompe souvent, soit je sous-estime, soit je surestime ». Ce manque de précision reflète une compétence qui demande un entraînement continu pour développer une planification plus réaliste et efficace : comme le soulignent Estrada et al. (2011), être en mesure d'estimer le temps des tâches permet de renforcer sa perception de contrôle du temps et son efficacité personnelle.

En outre, certain·e·s participant·e·s n'arrivent pas à suivre leurs plannings de manière rigoureuse, principalement en raison de comportements de procrastination ou d'imprévus fréquents, ce qui engendre parfois du stress et des frustrations. P10 partage : « Parfois, je me dis que je vais faire ça, mais je finis par repousser ». La réaction aux imprévus et la manière de les gérer varie selon le cas : bien que l'atelier ait introduit des stratégies pour s'adapter à ces situations et que des participant·e·s aient indiqué réussir à réorganiser leurs plannings en cas d'imprévu, d'autres ont exprimé des difficultés à replanifier leur temps lorsque des événements inattendus surviennent. Ces imprévus, qu'ils soient externes, tels que des invitations imprévues, ou internes, comme un manque de motivation, perturbent leur organisation et augmentent leur niveau de stress.

L'intégration d'une flexibilité dans les stratégies de gestion du temps a émergé comme un facteur clé pour gérer les imprévus et réduire le stress. P7 illustre cette prise de conscience en affirmant :

Au début, ça me faisait pas mal culpabiliser de pas réussir à faire le tout. Mais je me suis dit qu'au final, ça ne sert à rien de se forcer et puis c'est du travail un peu dans le vide de vouloir vraiment arriver à la fin de la liste.

En outre, elle laisse des plages horaires ouvertes : « il me reste encore les plages horaires où je sais pas qu'est-ce que je vais travailler dans la plage horaire, mais je sais que cette plage horaire-là, elle est réservée au fait de travailler ». Cette approche souligne une flexibilité temporelle qui permet d'adapter les activités en fonction des circonstances, tout en maintenant un cadre général. P10 préfère établir une liste de tâches sans contraintes horaires spécifiques, ce qui lui offre une marge de manœuvre tout en maintenant un objectif clair : « je sais

qu'aujourd'hui je vais à la gym, mais peut-être que j'y vais deux heures plus tôt ou plus tard et donc, peut-être que les choses que j'étais censée faire je ne les fais pas²²». Ces ajustements reflètent l'importance de personnaliser les approches en fonction des besoins individuels, conformément aux recommandations de Cuccolo et al. (2022).

À l'opposé, d'autres participant·e·s privilégient une structure rigide, qu'elles et ils perçoivent comme une garantie de contrôle et de sécurité. Elles et ils rapportent une augmentation du stress lorsque leur planning manque de structure claire. P2 explique que sans un cadre précis elle se sent perdue, tandis que P4 observe que ce sentiment fluctue en fonction des périodes académiques plus ou moins exigeantes. Pour P2, savoir exactement ce qu'elle doit faire et à quel moment lui permet de rester concentrée et de réduire les incertitudes liées à sa charge de travail : « avoir vraiment un truc fixe où je vois que mon planning c'est de faire ça et je trouve un peu plus motivant que de pas trop savoir où on en est après moi j'aime bien pouvoir voir où j'en suis ». Cette préférence reflète un besoin accru de structure pour maintenir un sentiment de contrôle et d'efficacité, comme le montrent Häfner et Stock (2010). Cependant, comme mentionné avant, cette rigidité peut également être source de stress lorsque le planning ne peut pas être respecté, soulignant l'importance d'une approche équilibrée.

Par ailleurs, certain·e·s participant·e·s ont exprimé des questionnements sur leur aptitude à appliquer ces stratégies sur le long terme, surtout face aux exigences académiques croissantes et en vue des prochaines sessions d'examens. P5 affirme : « je ne sais pas encore maintenant si vraiment l'organisation que j'ai, elle est juste ou pas [...] je pense que ce sera encore une autre organisation. Après, il n'y a pas la session de préparation. Déjà, ça me stresse ». Cette hésitation reflète un besoin de soutien supplémentaire pour consolider les acquis de l'atelier et favoriser leur intégration dans la routine quotidienne.

À la lumière de ces constatations, certain·e·s participant·e·s ont identifié des pistes d'amélioration pour optimiser leur gestion du temps. Parmi les suggestions exprimées, certain·e·s participant·e·s ont souligné la nécessité de développer une meilleure capacité à estimer avec précision la durée nécessaire pour accomplir chaque tâche. Cette compétence, essentielle pour une planification efficace, est souvent perçue comme un défi. Par ailleurs, des participant·e·s ont mentionné le besoin de renforcer leur persistance dans l'application des stratégies acquises, tandis que d'autres ont mis l'accent sur l'importance de fixer des tâches spécifiques et de s'y tenir, soulignant ainsi la valeur d'objectifs clairs et atteignables.

²² “io oggi so che vado in palestra, ma magari, non lo so, vado due ore prima o due ore dopo e quindi, magari tipo, le cose che dovevo fare le due ore prima non le faccio perché sono in palestra, dopo sono stanca o troppo tardi...”

4.3.3. Retours sur l'atelier et recommandations

Les retours des participant·e·s offrent une vision approfondie des perceptions de l'atelier, mettant en lumière à la fois ses réussites et ses limites, ainsi que des pistes concrètes pour de futures améliorations.

De manière générale, l'atelier a été perçu comme une opportunité précieuse pour améliorer la gestion du temps, bien que les raisons varient selon les besoins et attentes individuels. Pour certain·e·s participant·e·s, l'atelier a été l'occasion de découvrir des outils et des stratégies qu'ils et elles n'avaient pas encore expérimentés. Même des étudiant·e·s déjà habitué·e·s à planifier y ont trouvé une valeur ajoutée, notamment grâce à une perspective nouvelle sur leur organisation. P2, par exemple, souligne : « j'ai vraiment bien aimé parce que déjà ça parlait de différents aspects de la gestion du temps [...] tu as quand même répondu à mes questions sans savoir que j'avais vraiment ces questions-là ».

Un autre aspect apprécié réside dans la dimension sociale et interactive de l'atelier. Plusieurs participant·e·s ont souligné l'intérêt des échanges entre pairs, qui leur ont permis de se sentir moins isolé·e·s dans leurs difficultés et d'explorer des solutions adaptées à leurs besoins. P8 affirme : « quand t'as un petit groupe pour parler de comment tu vois les choses, qu'est-ce que t'as essayé, etc., c'est bête, mais ça me motive plus à justement essayer de travailler là-dessus ». De même, P3 affirme :

Nous pensons souvent être les seuls à avoir ces difficultés (...) en réalité, le simple fait d'être dans un groupe permet de comprendre qu'il y a d'autres personnes (...) on n'est pas seul, on n'est pas les premiers étudiants universitaires dans cette situation, donc à ce niveau-là, c'est utile²³.

Ces moments de réflexion partagée se révèlent, comme le mentionne Oliveira et al. (2016), un outil puissant pour encourager l'engagement ainsi qu'une introspection constructive et une dynamique d'entraide.

Sur le plan méthodologique du format et du contenu de l'atelier, la combinaison d'apports théoriques et d'exercices pratiques a été globalement bien accueillie. Cependant, des divergences apparaissent quant à la structure du programme : P7 et P4 auraient préféré une séance unique intégrant directement théorie et pratique, tandis que P10, P8 et P1 ont apprécié l'espacement des sessions, qui leur a permis de tester les concepts appris entre les deux rencontres. Cette dualité souligne l'importance de proposer des formats flexibles et adaptatifs pour répondre à la diversité des besoins des étudiant·e·s. En outre, certain·e·s participant·e·s

²³ "spesso siamo pensiamo di essere i soli a fare fatica a fare queste cose [...] nella realtà anche il fatto di essere lì in gruppo di fa capire che ci sono altre persone [...] non si è soli, non siamo i primi studenti universitari in questa situazione, dunque sotto quell'aspetto è utile"

affirment avoir apprécié la présentation du diaporama, disant qu'elle était bien faite et a bien communiqué le contenu, ce qui a constitué une source de motivation. Pour ce qui concerne le contenu, des participant·e·s ont suggéré d'élargir les options de planification proposées au-delà de la planification réaliste, jugée trop spécifique pour convenir à tous et à toutes.

Les attentes des participant·e·s quant au contenu de l'atelier étaient également variées, oscillant entre des objectifs très précis et d'autres attentes plus générales. P7 et P4 espéraient une « recette magique » pour planifier leur temps de manière universelle et connaître exactement combien de temps consacrer à chaque tâche. Cependant, ces attentes se sont révélées irréalistes. Comme le résume P4 : « Je me souviens qu'au début, dans ma tête, j'attendais peut-être le mot magique, cette méthode magique pour gérer le temps, qui n'existait clairement pas²⁴ ». D'autres participant·e·s, comme P8, cherchaient simplement à découvrir des stratégies et outils qu'ils et elles pourraient adapter à leurs propres besoins. P6 souhaitait spécifiquement des solutions concrètes pour mieux se préparer aux examens, ce qui correspondait à une partie du contenu proposé.

Par ailleurs, des participant·e·s affirment qu'ils et elles recommanderaient cet atelier à d'autres étudiant·e·s de première année, soulignant son utilité pour faciliter l'adaptation à l'université. P8 a particulièrement insisté sur l'utilité d'un atelier de ce type, qu'elle affirme avoir bien apprécié, tout en regrettant qu'il n'ait pas été proposé plus tôt dans son parcours académique. Ayant déjà exploré d'autres ressources universitaires, comme les cours sur la prise de notes, elle souligne que cet atelier a comblé un vide dans sa formation, notamment sur l'organisation et la gestion du temps, des aspects qui représentaient ses principales difficultés. Elle explique qu'elle avait activement cherché des ateliers pouvant l'aider à mieux s'intégrer et s'organiser dans l'environnement universitaire, car elle se sentait complètement perdue face aux exigences académiques. Bien qu'elle ait trouvé certaines ressources utiles, ces derniers ne répondaient pas directement à ses difficultés liées à la gestion du temps et à sa forte tendance à procrastiner. Ainsi, il est possible d'affirmer que pour P8, cet atelier a été particulièrement bénéfique, car il répondait à ses besoins. En effet, elle s'est avérée être la participante qui rencontrait les plus grandes difficultés en gestion du temps, et parallèlement celle qui a perçu les bénéfices les plus significatifs depuis l'atelier. Ce constat reflète l'idée de Marcilio et al. (2021), selon lesquels les ateliers sont particulièrement efficaces pour les étudiant·e·s présentant des faiblesses dans les compétences visées.

Cependant, des suggestions d'amélioration émergent pour de futurs ateliers. Parmi elles, l'élargissement des stratégies présentées pour répondre à une plus grande diversité de

²⁴ "mi ricordo che all'inizio nella mia testa magari mi aspettavo quella parola magica, cioè il metodo magico per gestire il tempo, che però ovviamente non c'era"

besoins, ainsi qu'une intégration plus dynamique de la théorie et de la pratique où les participant·e·s ont la possibilité de mettre en pratique immédiatement les notions apprises. En outre, certain·e·s proposent de cibler des besoins spécifiques, tels que la gestion du stress ou la préparation aux examens, afin de maximiser l'impact de ces interventions.

4.4. Analyse comparative de trois trajectoires individuelles

Afin d'approfondir l'analyse des résultats présentés précédemment et de mieux comprendre la diversité des effets de l'atelier sur la gestion du temps des participant·e·s, une étude de cas comparative (Goodrick, 2014) a été réalisée. Cette approche méthodologique vise à compléter les tendances globales dégagées précédemment, en explorant de manière plus fine et contextualisée les dynamiques personnelles de changement. Si les analyses précédentes offrent une vue d'ensemble, elles ne rendent pas pleinement compte des mécanismes internes ni des spécificités contextuelles propres à chaque participant·e.

Ainsi, l'analyse détaillée de trois profils spécifiques, sélectionnés en raison de leur diversité initiale en termes de stratégies mobilisées et d'attentes vis-à-vis de l'atelier, permet d'explorer en profondeur les dimensions explorées par les trois questions de recherche. Plus précisément, elle vise à identifier les défis et les stratégies initiales de gestion du temps ainsi que les motivations liées au choix de participer à l'atelier ; à analyser les changements survenus à la suite de l'intervention et, finalement, à explorer les perceptions individuelles des participant·e·s.

Cette analyse permet également d'éclairer la manière dont les stratégies et les outils proposés dans l'atelier ont été concrètement mobilisés et intégrés dans les routines quotidiennes des étudiant·e·s, en fonction de leur profil initial et de leurs besoins spécifiques. Elle révèle ainsi à la fois les conditions favorables au changement et les obstacles susceptibles de limiter l'efficacité de l'intervention, fournissant des pistes pour de futures programmations mieux adaptées à l'hétérogénéité des étudiant·e·s.

Les trois profils sélectionnés (P8, P5 et P7), illustrent clairement cette diversité de profils et de trajectoires (voir Tableau 7). P8 présente des stratégies de gestion du temps initialement limitées et un fort besoin d'amélioration. P7, à l'autre extrême, dispose déjà de compétences solides et participe à l'atelier par intérêt personnel. Enfin, P5 se situe dans une position intermédiaire, avec des compétences moyennes et une évolution plus modérée au fil des trois temps de mesure.

Tableau 7

Données démographiques et scores des participantes P8, P5 et P7 aux trois temps de mesure du TMBS

Participante	Sexe	Age	Domaine d'études	Fixation d'objectifs et priorités			Stratégies de gestion du temps			Contrôle perçu du temps		
				T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
P8	Femme	19	Psychologie	2.30	3.60	4.30	2.27	2.73	4.36	1.80	1.60	2.40
P5	Femme	19	Psychologie / Pédagogie	2.40	3.50	4.00	3.09	3.27	3.18	2.40	2.80	2.80
P7	Femme	30	Biologie	4.10	3.80	4.40	4.00	4.18	4.27	3.20	3.20	4.00

4.4.1. Le parcours de P8 : une évolution remarquable

P8 présentait les scores les plus bas au T1, reflétant des difficultés majeures en gestion du temps et une forte tendance à la procrastination. Avant l'atelier, elle éprouvait un sentiment d'impuissance face à sa gestion du temps, ce qui affectait également son bien-être. Par ailleurs, son activité professionnelle d'infirmière, marquée par des horaires imprévisibles, ajoutait une contrainte supplémentaire à ses difficultés organisationnelles. Cette réalité illustre les défis spécifiques rencontrés par les individus ayant des contraintes professionnelles irrégulières et souligne l'importance d'adapter les outils de gestion du temps aux contextes de vie variés.

P8 mentionne avoir testé plusieurs méthodes de planification mais sans parvenir à les maintenir sur le long terme :

J'avais déjà un agenda, mais je l'ai tenu peut-être deux semaines. Après, je n'arrivais pas à l'avoir en main. Du coup, j'ai essayé plein de méthodes. J'avais essayé l'agenda sur le téléphone, mais je n'y arrive pas non plus [...] je fluctuais. Chaque mois, j'essayais un autre truc, j'abandonnais deux semaines, après je réessayais.

Ce manque de constance reflète une difficulté à adapter les outils de gestion à leurs besoins individuels, un problème souvent documenté dans la littérature (Marcilio et al., 2021). Elle avait activement recherché des outils et des stratégies pour surmonter ces obstacles, ce qui explique son intérêt pour participer à l'atelier. Elle s'est en effet affirmée comme la participante la plus investie et proactive de l'atelier, s'appliquant à intégrer et tester systématiquement

chaque outil présenté. Cette implication remarquable paraît liée à la prise de conscience de ses propres difficultés d'organisation, laquelle nourrissait un besoin pressant de changement : « j'ai été complètement perdue ».

En effet, cette implication est clairement observable dans les résultats obtenus par P8 : les données des questionnaires montrent une nette progression. Sur la dimension « Fixation d'objectifs et priorités », son score passe de 2.30 (T1) à 4.30 (T3), indiquant une amélioration significative dans sa capacité à établir des objectifs et des priorités claires. Cette évolution est corroborée par son témoignage depuis l'entretien, où elle souligne l'utilité de se fixer des objectifs spécifiques et prioriser à travers la matrice d'Eisenhower :

Ça m'a permis de séparer en petites pièces tout ce que je dois faire, puis pas d'y voir comme une montagne. Donc ça, c'est super. Et c'est vrai qu'avant, je ne le faisais pas, parce que j'avais pas trouvé ça quelque part. Donc ça, c'est ce que je fais le plus depuis ton atelier. Et aussi, le tableau avec ce qui est important, prioritaire.

Les « Stratégies de gestion du temps » affichent également une progression marquée entre les deux temps de mesure, de 2.27 (T1) à 4.36 (T3). Ces résultats reflètent une adoption réussie des stratégies de planification, notamment par rapport à la prise en compte des besoins primaires et secondaires : « faire la liste de vraiment tout ce qu'il y a à faire par jour sans oublier justement d'y imputer les moments de repas, les moments de sport, de plaisir, de sortie, etc. qui est aussi primordial ».

En revanche, la dimension « Contrôle perçu du temps » reste inférieure à la moyenne du groupe à T3, bien qu'elle ait progressé de 1.80 (T1) à 2.40 (T3). P8 reconnaît encore des difficultés à gérer les imprévus, ce qui limite son sentiment de maîtrise. En dépit de ses efforts pour contrer sa procrastination par une planification très rigide, elle éprouve des difficultés à réaménager son emploi du temps dès qu'un imprévu survient. Cela semble créer une spirale où les tâches non réalisées s'accumulent et renforcent à nouveau la procrastination ; sans flexibilité, la planification devient une source de pression supplémentaire. Elle explique :

J'essaye du coup de remettre à un autre moment. Mais là, je suis justement en conflit parce que je mets à un autre moment, puis l'autre moment ne me convient pas, j'ai envie de faire autre chose, du coup, je ne le fais pas. Et c'est là où ma procrastination se met un peu en place et je garde des tâches où je les fais à moitié. Je suis très adepte de ça.

Cette affirmation souligne la nécessité d'un accompagnement supplémentaire pour renforcer son sentiment de contrôle du temps et son autodiscipline à long terme. Il convient également de préciser que la préparation de la dernière session d'examens a été perturbée par ses

obligations professionnelles. Malgré des difficultés initiales, elle rapporte une expérience positive pour le dernier examen, où elle a réussi à appliquer les stratégies apprises :

Pour le dernier examen [...] J'ai pu avoir un moment de calme pour réviser, et pendant cette semaine, j'ai utilisé la méthode des 20 minutes de travail et 5 minutes de pause [...] Bon, je pense que j'étais aussi pas mal stressée. Du coup, j'arrivais à faire... Alors, normalement c'est pas le but, mais j'arrivais à faire ça pendant peut-être 2-3 heures. Et après, je faisais 20 minutes de pause.

Bien qu'elle reconnaisse que le stress ait stimulé son efficacité dans cette situation spécifique, elle perçoit cette nouvelle organisation comme un levier lui permettant de hiérarchiser les tâches et de renforcer son autodiscipline. Ce témoignage illustre la manière dont une gestion du temps structurée peut convertir le stress en moteur de motivation, tout en limitant la procrastination.

L'entretien révèle également une amélioration au niveau de son bien-être : elle déclare se sentir moins stressée et mieux organisée :

Ça permet juste déjà de libérer ma tête. De ne pas repenser "ah, il faut que je fasse ça ; ah, j'ai oublié quelque chose dans ma tête" et puis, avoir vraiment cette sensation à la fin de la journée ou à la fin de la semaine, si je refais mon topo de la semaine, de me dire que je suis sûre d'avoir oublié quelque chose. Ça, au moins, je ne l'ai pas. Puis, ça me permet d'être un peu plus légère.

Globalement, le parcours de P8 illustre une progression marquante. Les outils et les stratégies abordés dans le cadre de l'atelier ont eu un impact positif tant sur sa vie académique que personnelle, réduisant son stress et améliorant sa satisfaction générale. Cependant, des difficultés subsistent, notamment en ce qui concerne la gestion des imprévus.

4.4.2. Le parcours de P5 : une évolution modérée

P5 représente un profil intermédiaire avec des compétences de gestion du temps moyennes à l'origine et des améliorations modérées à la suite de l'atelier. Contrairement à P8, P5 ne considérait pas la gestion du temps comme un obstacle majeur mais, disposant déjà de plusieurs stratégies de gestion du temps, elle souhaitait surtout les valider ou les affiner : « peut-être m'apporter des solutions ou bien confirmer si ce que je faisais moi déjà à la base, ça jouait [...] peut-être que ça marche bien pour moi, mais que ce n'est pas la bonne manière ». Cette remarque révèle une incertitude quant à l'efficacité de ses pratiques, motivation décisive pour s'inscrire à l'atelier.

Les scores de P5 montrent des progressions contrastées. Dans la dimension « Fixation d'objectifs et priorités », son score passe de 2.40 (T1) à 4.00 (T3), témoignant d'une amélioration notable de sa capacité à structurer ses priorités et fixer des objectifs spécifiques. Plus précisément, lors de l'entretien elle affirme que l'atelier lui a permis de dépasser une planification strictement hebdomadaire pour adopter une vision plus globale :

Au début, moi, je faisais vraiment que la semaine. Et je pense qu'avec cet atelier, ça m'a un peu éclairée sur le fait que je veux aussi m'organiser par rapport au mois et pas uniquement par rapport à la semaine pour avoir plus une vision d'ensemble.

Elle reconnaît toutefois que ses objectifs restent souvent formulés de manière générale, affirmant cependant vouloir améliorer cet aspect : « je devrais le faire [...] je faisais vraiment cours 1, cours 2, cours 3, puis ça allait au niveau de quantité de matière. Mais je pense que là, peut-être que j'aimerais procéder justement séparant un peu en sous-tâches ».

Pour la dimension « Stratégies de gestion du temps », la progression est plus modérée, passant de 3.09 (T1) à 3.27 (T3). En effet, P5 affirme ne pas trop prendre en compte les besoins primaires et secondaires, craignant qu'un planning trop détaillé l'angoisse : « Je ne procède pas en notant toutes mes activités parce que je sais c'est quelque chose qui m'angoisse [...] Je vais peut-être pas forcément le noter, mais je vais essayer d'en prendre compte ». Elle ajoute qu'elle devrait mieux prévoir les pauses : « peut-être que je devrais considérer quand même les pauses [...] j'essaie de me dire 15-20 minutes, sauf que ça finit en une heure, une heure et quart. Donc, voilà, je devrais les considérer ». Enfin, son recours aux outils numériques demeure limité : « j'ai pas trop cherché et regardé au niveau des applications, parce que je sais pas s'il y en a une vraiment qui me correspond et qui marche vraiment. Du coup, je voulais pas trop risquer ». Globalement, ces affirmations montrent que P5 rencontre toujours des difficultés à utiliser des stratégies pour gérer son temps, ce qui pourrait expliquer pourquoi son amélioration est moins prononcée dans cette dimension.

Son score de « Contrôle perçu du temps » progresse de 2.40 (T1) à 2.80 (T3). Bien qu'elle exprime un sentiment de satisfaction face à sa gestion du temps (« Oui, franchement, je suis assez satisfaite »), elle reconnaît à plusieurs reprises une incertitude par rapport à ces stratégies : « je ne sais pas encore maintenant si vraiment l'organisation que j'ai, elle est juste ou pas [...] je pense que ce sera encore une autre organisation. Après, il n'y a pas la session de préparation. Déjà, ça me stresse ». Ces observations suggèrent que, malgré des progrès, le développement du sentiment d'efficacité personnelle reste fragile.

P5 se dit néanmoins satisfaite de l'atelier, qu'elle estime lui avoir éclairé certains aspects de la gestion du temps ; elle juge surtout qu'il serait particulièrement bénéfique pour des étudiant·e·s ayant peu de repères en matière de gestion du temps :

Je m'organisais déjà un petit peu avant, donc peut-être ça m'a pas forcément été hyper utile, mais en tout cas, ça m'a éclairée sur certains aspects. Donc je pense que je proposerais aux étudiants vraiment qui n'ont aucune idée de comment s'organiser [...] ça peut toujours aider.

L'évolution de P5 met en lumière des progrès modérés mais importants, avec un impact majeur sur sa capacité à anticiper les tâches sur le long terme. Cependant, la consolidation de ces acquis requiert encore un travail ciblé sur le sentiment d'efficacité personnelle.

4.4.3. Le parcours de P7 : un affinement des stratégies

P7 se distingue par des scores initiaux relativement élevés dans toutes les dimensions évaluées, attestant des compétences déjà solides en gestion du temps. Déjà habituée à utiliser un agenda, elle souligne son intérêt pour l'organisation et sa propension à noter systématiquement les tâches académiques : « J'ai toujours été quelqu'un qui aimait m'organiser et qui aimait noter les choses ». Contrairement à d'autres participant·e·s, elle ne cherchait pas à combler des lacunes, mais plutôt à perfectionner des pratiques existantes. Sa participation à l'atelier était également motivée par l'envie de partager ses expériences avec d'autres étudiant·e·s. Une des seules difficultés évoquées concerne l'adaptation au cadre universitaire, notamment la nécessité d'adopter une vision plus globale et à long terme : « ça me stressait pas mal de devoir voir beaucoup plus loin que ce que j'avais l'habitude de faire ».

Dès le premier temps de mesure (T1), P7 se distingue par des scores particulièrement élevés par rapport aux autres participant·e·s : 4.10 pour la « Fixation d'objectifs et priorités » ; 4.00 pour les « Stratégies de gestion du temps » et 3.20 pour le « Contrôle perçu du temps ». Au T3, ces scores progressent encore légèrement, atteignant respectivement 4.40, 4.27 et 4.00. Ces chiffres reflètent une marge d'amélioration plus restreinte que pour les autres participant·e·s, mais néanmoins perceptible. Lors de l'entretien, P7 explique que l'atelier lui a permis d'affiner des stratégies déjà bien établies, notamment en intégrant explicitement les besoins primaires et secondaires :

J'ai trouvé vraiment très intéressant le fait de mettre une case aussi pour moi, ce que je voulais faire, ce que je n'aurais pas forcément fait spontanément, comme par exemple noter les temps de trajet que ça me prend, ou quand c'est que je peux avoir du temps libre, les repas, etc. C'est des trucs auxquels je n'avais pas pensé. J'étais directement allée au fait, je dois travailler, je vais noter ce que je dois travailler. Et du coup, mon planning, quand je le regarde, c'est pas juste "ah il me reste ça, ça, ça à faire", il y a aussi des trucs que je me réjouis de faire et puis c'est sur la même page, donc c'est assez cool.

La dimension « Contrôle perçu du temps », bien que partant d'un niveau relativement élevé, rencontre une certaine progression. P7 mentionne avoir gagné en sérénité dans sa gestion des imprévus, ce qui reflète une évolution importante :

Si ça faisait trop, ça faisait trop, puis je faisais le lendemain aussi [...] si des fois je suis fatiguée ou que j'arrive pas à me motiver, ça sert à rien de forcer, puis ça le planning il peut pas prévoir. Donc, je me dis que si des fois, je le sens pas ou que j'ai pas envie, etc., je ferais à un autre moment [...] J'apprends à le faire parce qu'au début, ça me faisait pas mal culpabiliser de pas réussir à faire le tout. Mais je me suis dit qu'au final, ça sert à rien de se forcer et puis c'est du travail un peu dans le vide que de vouloir vraiment arriver à la fin de la liste.

Cette déclaration met en lumière le rôle crucial de la flexibilité dans une gestion du temps efficace. À cet égard, P7 insiste à plusieurs reprises sur l'importance de prendre en compte son propre rythme et préférences, soulignant l'aspect individuel de l'apprentissage. Ces réflexions témoignent d'un haut niveau de connaissances métacognitives, à travers la capacité à identifier les stratégies adaptées à son profil et à les ajuster en fonction du contexte. Cela montre que même les étudiant·e·s avancé·e·s bénéficient d'un cadre leur permettant d'affiner cette autoréflexion. Cette idée se reflète également dans son commentaire par rapport à l'utilité de l'atelier :

Quand je suis arrivée [à l'atelier], je me disais que ce serait cool que j'aurais, par exemple, une espèce de modèle de ce qui est possible, ou de temps à consacrer à l'université par jour. Mais au final, je me suis rendu compte que c'est ce que je cherchais, mais ce n'est pas ce dont j'avais besoin, parce qu'on ne fonctionne pas pareil, on n'apprend pas pareil [...] J'avais envie qu'on me dise "c'est bien de travailler deux heures par jour", mais au final, ça dépend des jours, ça dépend de la personne, ça dépend de beaucoup de choses [...] au final, je me suis rendu compte que ça ne m'aurait pas aidée de l'avoir, parce que c'est à nous de chercher. Je trouve que l'atelier il est bien dans le sens où ça nous offre des possibilités, des choses qu'on peut essayer, mais que ça reste à nous de chercher quelle est la bonne manière de faire pour nous [...] je pense que c'est quelque chose d'hyper personnel qu'on essaye et puis qu'on trouve comment ça fonctionne le mieux pour nous.

Ce constat souligne l'importance de fournir des stratégies modulables et ajustables, comme recommandé par Cuccolo et al. (2022).

Malgré son regard positif, P7 exprime une légère inquiétude à l'approche de la session d'examens de juin :

J'ai un peu l'impression que comme il n'y en avait que deux [examens], ce n'est pas vraiment représentatif de ce qui va se passer en juin. Du coup, oui, je suis satisfaite, mais ça ne me rassure pas assez pour tout ce qui vient après.

Ainsi, même avec un point de départ élevé, P7 a enregistré des progrès, montrant que même des étudiant·e·s expérimenté·e·s peuvent bénéficier d'un tel atelier. La prise en compte des besoins personnels a été particulièrement appréciée, renforçant son sentiment d'accomplissement et son efficacité perçue. Le profil de P7 illustre ainsi les bénéfices d'un atelier de gestion du temps pour des participant·e·s ayant déjà des compétences bien développées : comme le notent Wolters et al. (2017), même des apprenant·e·s compétent·e·s gagnent à affiner leurs pratiques pour mieux équilibrer responsabilités académiques et personnelles. Ces observations témoignent de l'utilité et de la transférabilité des outils proposés. L'expérience de P7 souligne aussi l'intérêt de concevoir des ateliers différenciés, susceptibles de stimuler aussi bien des débutant·e·s que des étudiant·e·s déjà expérimenté·e·s, en permettant à ces dernier·e·s d'aller au-delà de leurs stratégies habituelles et maintenir un haut niveau de performance.

En conclusion, ces trois parcours illustrent la diversité des trajectoires d'évolution des participant·e·s. P8 représente un exemple de transformation remarquable grâce à une motivation élevée et une mise en pratique rigoureuse, P5 montre une progression plus nuancée et P7 met en avant le potentiel de perfectionnement même chez les étudiant·e·s avancé·e·s. Ces profils soulignent l'influence des facteurs contextuels (par exemple, la charge professionnelle de P8) et individuels (la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle) sur la dynamique de changement. Ce constat rejoint Wolters et Brady (2021), selon lesquels les interventions en gestion du temps doivent tenir compte de cette complexité pour maximiser leur efficacité. Cela renforce l'idée que la gestion du temps, bien qu'universelle dans son importance, reste profondément individuelle dans son application et ses bénéfices perçus, d'où la nécessité d'un accompagnement ajusté aux besoins variés des étudiant·e·s (Marcilio et al., 2021 ; Soares et al., 2023)

Discussion

Ce travail de recherche visait à explorer les stratégies de gestion du temps des étudiant·e·s en début de parcours universitaire, ainsi qu'à examiner les effets d'un atelier conçu pour soutenir leur développement dans ce domaine. Plus précisément, l'étude s'est articulée autour de trois axes : identifier les difficultés rencontrées et les habitudes initiales des étudiant·e·s, analyser les évolutions dans l'utilisation de stratégies de gestion du temps à la suite de l'intervention et recueillir leurs perceptions relatives au bien-être et à la satisfaction ressentis après l'atelier.

Concernant la première question de recherche, les données montrent que les participant·e·s rencontrent une diversité de défis d'adaptation à l'université, ce qui conduit fréquemment à du stress et à des comportements de procrastination (Marcilio et al., 2021 ; Wolters et al., 2017). La plupart d'entre eux et elles éprouvent un décalage entre les méthodes acquises au secondaire et les exigences de l'université, notamment en termes d'autonomie, de charge de travail et de gestion du temps. Ces difficultés souvent rapportées corroborent les constatations de nombreux auteurs, soulignant que les nouveaux étudiant·e·s à l'université doivent souvent réévaluer et adapter leurs stratégies de gestion du temps en début de cursus (Soares et al., 2023 ; van Eerde, 2003). Face à ces défis, les motivations qui ont conduit les participant·e·s à s'inscrire à l'atelier traduisent leur prise de conscience des limites de leurs compétences initiales et leur désir explicite d'amélioration. Au-delà d'un simple besoin d'outils concrets, les participant·e·s recherchaient un accompagnement leur permettant de reprendre le contrôle sur leur gestion du temps et de réduire le stress lié aux exigences académiques et personnelles. Dans cette perspective, l'environnement de l'atelier a été perçu non seulement comme un lieu d'apprentissage de stratégies de gestion du temps, mais également comme un lieu de normalisation des obstacles rencontrés et de partage d'expériences et soutien mutuel entre pairs. Cet environnement a contribué à réduire le sentiment d'isolement face aux défis universitaires, tout en accroissant le sentiment de compétence et d'appartenance au groupe. Ce besoin d'accompagnement exprimé par les étudiant·e·s met en évidence l'importance de proposer des dispositifs d'accompagnement dans le parcours académique pour faciliter cette transition délicate (Perander et al., 2020).

En ce qui concerne la deuxième question de recherche relative aux évolutions des stratégies de gestion du temps à la suite de l'atelier, les résultats mettent en lumière plusieurs changements positifs. De manière globale, l'ensemble des participant·e·s a rapporté des changements dans leurs stratégies de gestion du temps, bien que ces progrès soient variés selon les profils et les trajectoires personnelles. Parmi ces évolutions, la fixation d'objectifs spécifiques, l'adoption d'une perspective à long terme et l'intégration systématique des

besoins primaires et secondaires (repos, loisirs, repas) dans les plannings constituent des changements majeurs.

L'un des aspects particulièrement significatifs qui a émergé dans les récits des participant·e·s est la fixation d'objectifs concrets et structurés. Cette stratégie, souvent mentionnée de manière spontanée dans les entretiens, semble jouer un rôle central dans l'amélioration de leur gestion du temps. Plusieurs participant·e·s ont rapporté que le simple fait de transformer des intentions vagues (« réviser le cours ») en objectifs précis (« faire de la page 1 à la page 10 ») leur permettait de mieux structurer leur travail et d'accroître leur motivation. À l'inverse, l'absence de buts clairs dans les pratiques initiales des participant·e·s pouvait expliquer leur sentiment d'impuissance face aux exigences universitaires. Ce constat fait écho à la théorie de la fixation d'objectifs de Locke et Latham (2002), selon laquelle des objectifs efficaces doivent être caractérisés par leur spécificité, leur difficulté modérée et leur clarté, éléments qui augmentent significativement la motivation et la performance. Les objectifs agissent ainsi non seulement comme une boussole pour guider l'action, mais aussi comme un levier psychologique majeur favorisant l'engagement et la persévérance, particulièrement lors de la phase d'adaptation à l'université (Häfner et al., 2014). Cette capacité à fixer des objectifs spécifiques s'inscrit également dans la phase d'anticipation du modèle SRL de Zimmerman (2008), condition essentielle pour une gestion stratégique des efforts et une planification efficace.

L'intégration explicite des besoins personnels dans les plannings a également émergé comme un levier essentiel pour améliorer à la fois l'efficacité académique et le bien-être global des étudiant·e·s. Une planification qui prend en compte non seulement les obligations universitaires, mais également les temps de repos, de loisirs et les interactions sociales, favorise une meilleure régulation du stress et soutient la persévérance dans les études (Häfner & Stock, 2010 ; Liborius et al., 2019 ; McDaniel & Einstein, 2020). Häfner et Stock (2010) montrent notamment que les étudiant·e·s qui insèrent des pauses régulières et des activités de détente dans leur emploi du temps sont plus à même de maintenir un engagement durable tout en évitant l'épuisement mental. Par ailleurs, une gestion du temps efficace, intégrant les différentes sphères de vie, est positivement corrélée à la satisfaction et à la motivation académique, permettant une meilleure perception du travail effectué (Liborius et al., 2019).

Le développement de ces changements a permis aux participant·e·s de structurer leurs journées de manière plus équilibrée entre exigences universitaires et personnelles. Certain·e·s ont également commencé à utiliser des outils et applications numériques pour mieux planifier leurs tâches et améliorer leur concentration au quotidien. Bien que l'ampleur de ces évolutions varie d'un individu à l'autre, dans l'ensemble elles témoignent une appropriation progressive des stratégies de gestion du temps par les étudiant·e·s au fil de l'intervention.

Les résultats relatifs à la troisième question de recherche, portant sur les effets perçus par les participant·e·s en termes de bien-être et de satisfaction à la suite de l'atelier, révèlent un impact globalement positif de l'atelier sur leur vécu. Les retours montrent que la satisfaction exprimée par les participant·e·s dépasse le simple cadre des performances académiques : elle englobe le sentiment de progression et de maîtrise de la gestion du temps. En effet, ils et elles ont rapporté une amélioration du contrôle perçu de leur temps, accompagnée d'une diminution du stress et d'une plus grande satisfaction à l'égard de leur gestion du temps. Ces constats rejoignent les observations de Häfner et al. (2014) et de Wolters et al. (2017), qui soulignent le rôle fondamental d'une gestion efficace du temps dans la régulation du stress, le développement de la motivation et le soutien à l'engagement académique.

Un apport particulièrement intéressant de cette étude réside dans l'émergence spontanée, au cours des entretiens, de dimensions liées à la motivation et au sentiment d'efficacité personnelle. Bien que ces aspects n'aient pas été explicitement ciblés par l'atelier, leur présence dans les récits des participant·e·s met en évidence l'interconnexion entre la gestion du temps et le bien-être psychologique. Les participant·e·s ont affirmé que structurer leurs activités, observer leurs progrès et respecter leurs engagements ont contribué à renforcer leur confiance en leur capacité à organiser et exécuter les actions nécessaires pour atteindre leurs objectifs. Cette dynamique fait écho au concept de sentiment d'efficacité personnelle formulé par Bandura (1977), selon lequel ce sentiment joue un rôle central dans la motivation, la persévérance et la résilience face aux obstacles. Dans le contexte de cette étude, l'amélioration des stratégies de gestion du temps et la perception d'une organisation claire semble ainsi avoir contribué à percevoir l'effort à fournir plus tangible et atteignable, renforçant ainsi le sentiment d'efficacité personnelle et favorisant, par conséquent, l'engagement académique (Häfner et Stock, 2010).

Un autre aspect important identifié dans les témoignages concerne la tension entre rigueur et flexibilité dans la planification. Si une planification rigide peut offrir une structure initialement rassurante, il peut aussi, en cas d'imprévu, devenir source de frustration, de stress, voire de culpabilité. En revanche, une approche flexible, capable de s'ajuster aux contraintes personnelles, aux variations d'énergie et aux imprévus du quotidien, a été perçue comme plus soutenable et réaliste à long terme, en accord avec les constats de Ruph et Hrimech (2001) et Cuccolo et al. (2022). Ainsi, il ne s'agit pas de renoncer à la rigueur, mais plutôt d'adopter une planification stratégique et adaptable, intégrant explicitement la flexibilité comme compétence essentielle dans le cadre des interventions proposées. Cette capacité à adapter ses objectifs et ses actions au quotidien sans remettre totalement en cause l'organisation initiale a constitué un levier majeur pour favoriser la persévérance académique et le bien-être psychologique des participant·e·s.

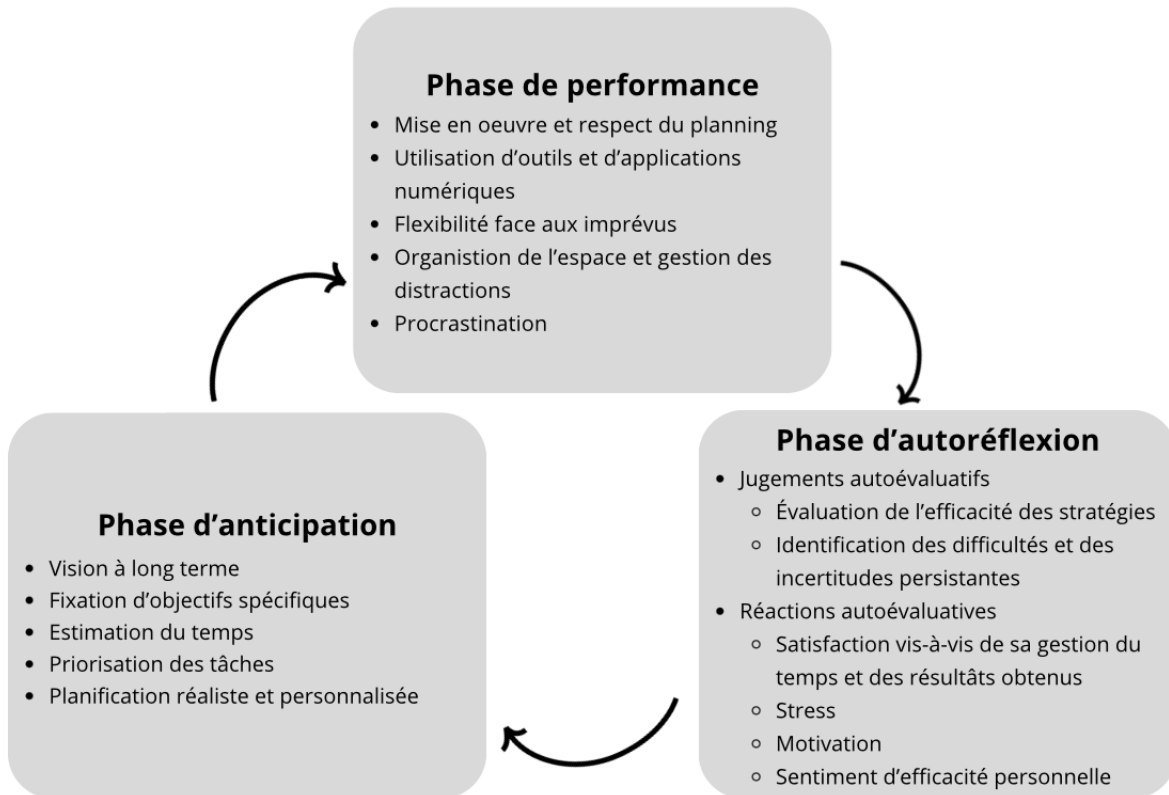
Il convient néanmoins de préciser que ces effets ne se sont pas manifestés de manière homogène : bien qu'une amélioration globale du contrôle perçu du temps ait été relevée, certain·e·s participant·e·s éprouvent encore des difficultés à gérer les imprévus ou à réguler les émotions qui en découlent. Ces limites rappellent qu'une gestion efficace du temps ne peut se faire sans une flexibilité suffisante et une régulation émotionnelle adaptée, comme le souligne van Eerde (2003). Ces observations soulignent la nécessité d'une prise en compte plus systématique de ces variables dans les dispositifs de soutien à la gestion du temps, en vue d'offrir un accompagnement plus complet aux étudiant·e·s.

En outre, parmi les défis persistants relevés à l'issue de l'atelier, l'estimation précise et réaliste du temps nécessaire à la réalisation des tâches s'est révélée une difficulté fréquemment évoquée par les participant·e·s. Bien que plusieurs aient rapporté un affinement de cette compétence grâce à la pratique régulière, elle demeure un point de vulnérabilité. Cette difficulté semble s'inscrire dans une méconnaissance ou une sous-estimation des exigences réelles des tâches à accomplir, ce qui peut entraîner une surcharge de travail ou un sentiment de frustration. Les travaux de Brady et al. (2022) soulignent d'ailleurs que le développement de cette compétence repose sur un monitoring métacognitif constant et sur la capacité à ajuster régulièrement ses estimations en fonction de l'expérience.

À la lumière de ces éléments, les analyses des entretiens ont permis d'enrichir le cadre théorique initial (voir Figure 1), en soulignant l'importance de la phase d'autoréflexion dans le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2000). Alors que les phases d'anticipation et de performance ont fait l'objet d'un travail approfondi pendant l'atelier, la phase d'autoréflexion n'a pas été directement abordée dans le cadre des séances, laissant place à des réflexions plus personnelles de la part des participant·e·s. Les témoignages révèlent que les participant·e·s ont spontanément engagé des processus réflexifs, en évaluant l'efficacité de leurs stratégies, ce qui correspond aux jugements autoévaluatifs décrits dans le modèle SRL, et en ajustant leur approche en fonction des résultats obtenus, conformément aux réactions autoévaluatives. Des dimensions telles que le stress, la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle ou encore les pistes d'amélioration sont apparues de manière autonome dans leurs discours. Ce constat souligne la capacité des étudiant·e·s à mobiliser des compétences réflexives, même en l'absence d'un cadre structuré autour de ces aspects. L'intégration de ces dimensions dans le modèle enrichi (voir Figure 3) confirme la pertinence d'élargir les interventions en gestion du temps à des aspects psychologiques et personnels. Le fait que ces éléments aient émergé de manière spontanée illustre le potentiel des ateliers pour favoriser l'autoréflexion, condition essentielle à l'appropriation des compétences développées à long terme.

Figure 3

Adaptation des composantes de la gestion du temps dans le cadre de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000)



Note. Figure conçue par l'auteure sur la base du modèle SRL de Zimmerman (2000), des apports de la littérature sur la gestion du temps (voir section 1.4) et des résultats de l'étude (voir chapitre 4).

Il convient de noter que l'effet de l'atelier a été influencé par divers facteurs individuels et contextuels. Par exemple, la charge de travail extra-académique de certain·e·s participant·e·s, leurs connaissances et compétences initiales en gestion du temps ou leur degré d'engagement personnel durant l'atelier ont pu influencer l'ampleur des changements perçus. Ainsi, si chacun·e semble avoir retiré des bénéfices de l'intervention, ceux-ci se sont avérés plus marqués pour certain·e·s que pour d'autres. Ce constat rejoint les travaux de Soares et al. (2023) et de Marcilio et al. (2021), qui mettent en avant la complexité des processus d'apprentissage autorégulé et l'importance d'offrir un accompagnement personnalisé aux étudiant·e·s en transition vers l'université. Ainsi, il faudrait concevoir les interventions en gestion du temps comme des dispositifs adaptables et différenciés, capables de s'ajuster à la diversité des profils étudiants. Autrement dit, une même formule ne profitera pas de manière homogène à tou·te·s les participant·e·s, et le succès d'une telle intervention dépend en partie

de son adéquation aux besoins spécifiques de chacun. Malgré ces variations interindividuelles, il est intéressant de constater que des profils variés, y compris ceux et celles qui disposent déjà de compétences avancées en gestion du temps, peuvent tout de même bénéficier de manière significative d'un atelier de ce type. Cela suggère que, loin d'être limité aux étudiant·e·s en difficulté, un tel dispositif peut également offrir une valeur ajoutée à ceux et celles qui souhaitent affiner leurs stratégies existantes ou explorer de nouvelles approches. Par conséquent, il serait pertinent pour les universités de proposer systématiquement ce type d'atelier, non seulement comme un outil de remédiation, mais aussi comme un moyen d'enrichir les compétences en gestion du temps de l'ensemble de leurs étudiant·e·s, favorisant ainsi un apprentissage plus efficace et un bien-être accru.

Finalement, les retours des participant·e·s sur l'atelier de gestion du temps ont été globalement positifs, bien qu'ils révèlent une certaine disparité entre les attentes initiales et les résultats obtenus. Si plusieurs participant·e·s ont exprimé une satisfaction notable vis-à-vis des outils et stratégies présentés, certain·e·s ont également souligné que leurs attentes n'ont pas été totalement satisfaites. Cependant, il est intéressant de noter que ces attentes non satisfaites étaient souvent marquées par des idées irréalistes des apports offerts par l'atelier. Plusieurs étudiant·e·s ont réalisé, au fil de l'atelier, qu'il n'existe pas une méthode universelle de gestion du temps, mais que chaque approche doit être ajustée aux besoins et aux contraintes individuelles. Cette prise de conscience souligne la nécessité d'accompagner les étudiant·e·s dans une démarche d'expérimentation et d'ajustement.

Conclusion

L'entrée à l'université confronte les étudiant·e·s à de nombreux défis, parmi lesquels la gestion du temps occupe une place centrale. Cette compétence, au cœur du modèle d'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000), repose sur l'anticipation, le monitoring de la performance et l'autoréflexion, essentiels à la réussite académique et au bien-être. Cependant, de nombreux·euses étudiant·e·s de première année rencontrent des difficultés à structurer leur emploi du temps et à équilibrer les différentes sphères de vie (Claessens et al., 2007 ; Wolters & Brady, 2021). C'est dans cette perspective que ce mémoire a visé à concevoir et évaluer un atelier de gestion du temps proposé à des étudiant·e·s de première année universitaire, afin de soutenir l'acquisition de stratégies adaptées et de favoriser un meilleur bien-être et une meilleure adaptation à l'université. L'analyse croisée des questionnaires, planifications hebdomadaires et entretiens individuels a révélé des changements positifs chez les participant·e·s, tout en soulignant certaines limites et des pistes pour l'avenir.

La première question, portant sur les difficultés initiales, les habitudes de gestion du temps des participant·e·s et leurs motivations à participer à l'atelier, met en avant une diversité de défis. La procrastination, le manque d'un cadre structuré et d'accompagnement ainsi que le stress lié à la gestion simultanée des études, des loisirs et des responsabilités personnelles, ont été les plus fréquemment mentionnés. Ces difficultés, souvent accentuées par l'absence d'autorégulation, reflètent les constats de nombreuses études qui révèlent un écart important entre les attentes implicites du milieu universitaire et les compétences préexistantes des étudiant·e·s. Par ailleurs, les motivations des étudiant·e·s à participer à l'atelier incluaient le désir de trouver des solutions concrètes à ces défis, mais aussi une curiosité de découvrir des approches nouvelles et applicables au quotidien.

Les résultats de la deuxième question de recherche, relative aux changements des stratégies des participant·e·s, mettent en lumière plusieurs apports positifs. Les participant·e·s ont largement adopté la fixation d'objectifs spécifiques et réalistes, la planification à long terme et l'intégration des besoins primaires et secondaires. Le développement de ces stratégies a permis aux participant·e·s de structurer leurs activités de manière plus équilibrée, en tenant compte de leur vie académique et personnelle. Certains participant·e·s ont également intégré des outils et applications, non seulement pour mieux gérer leurs planifications, mais aussi pour favoriser leur concentration et optimiser leur organisation au quotidien. Ces évolutions, bien qu'individuellement variables, témoignent d'une appropriation progressive des stratégies de gestion du temps.

Par rapport à la troisième question, portant sur les perceptions des participant.e.s quant aux effets de l'atelier, des impacts globalement positifs sur leur bien-être sont observés. La perception d'un meilleur contrôle du temps, observée à la fois dans les scores du questionnaire et lors des entretiens, a eu plusieurs effets positifs. Elle a contribué à une diminution du stress lié aux études et à une augmentation de la satisfaction concernant la gestion du temps. Ces évolutions se sont traduites par des sentiments positifs d'efficacité personnelle. Certains.e.s étudiant.e.s ont souligné l'importance d'adopter une approche flexible pour gérer les imprévus sans générer de frustration ou de culpabilité. Ce point s'aligne sur les travaux de Häfner et al. (2014), qui soulignent le rôle de la gestion du temps dans la régulation du stress et le renforcement de la motivation.

À la lumière de ces résultats, l'atelier semble avoir permis aux participant.e.s de s'approprier des outils et des stratégies pour mieux organiser leur quotidien et surmonter les difficultés courantes liées à la transition universitaire. L'un des apports majeurs réside ainsi dans le constat qu'une intervention centrée sur la gestion du temps, même si de courte durée, peut accompagner des étudiant.e.s débutant.e.s dans l'acquisition de méthodes plus adaptées aux exigences de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les effets positifs perçus par les participant.e.s ne se limitent pas à une amélioration de la gestion du temps, mais incluent également un renforcement du sentiment de contrôle sur leur gestion du temps, contribuant au bien-être et à un engagement académique accru. Ces effets, documentés par la littérature, montrent l'importance de la gestion du temps pour soutenir à la fois le bien-être psychologique et l'engagement académique (Wolters et al., 2017). Toutefois, il convient de noter que les effets d'un atelier peuvent varier selon des facteurs tels que la charge professionnelle, les connaissances métacognitives initiales ou le degré d'engagement des participant.e.s. Comme le soulignent Wolters et Brady (2021), les interventions en gestion du temps doivent être flexibles et adaptées à la diversité des profils des étudiant.e.s.

Malgré ces apports, les limites de cette recherche doivent être soulignées. En premier lieu, la taille réduite et l'homogénéité de l'échantillon limitent la portée des conclusions et rendent difficile la généralisation des résultats. Deuxièmement, l'absence de groupe de contrôle empêche d'attribuer avec certitude les progrès constatés à l'atelier : d'autres facteurs, tels que l'évolution naturelle des étudiant.e.s au fil du semestre ou leurs expériences parallèles en milieu académique ou personnel, ont pu influencer les résultats. De plus, la brièveté de l'intervention soulève la question du maintien à long terme des progrès : sans suivi longitudinal, on ignore dans quelle mesure les nouvelles stratégies adoptées seront conservées plusieurs mois après la fin de l'atelier. En outre, bien que l'étude s'appuie sur un cadre théorique solide, les études mobilisées proviennent de contextes géographiques variés, rendant délicate l'extrapolation directe des résultats à la réalité suisse, où les attentes, la

culture académique et les dispositifs d'accompagnement peuvent différer. En effet, comme le notent Wolters et Brady (2021), les modèles de gestion du temps peuvent varier considérablement selon les contextes culturels, appelant à une exploration plus approfondie dans des environnements diversifiés pour vérifier que les effets observés se retrouvent dans d'autres contextes universitaires. Une limite supplémentaire réside dans le recours aux données auto-rapportées pour évaluer les stratégies de gestion du temps et les changements associés : les questionnaires et les entretiens reposent sur les déclarations des participant·e·s, ce qui peut introduire certains biais de mesure (Winne & Perry, 2000). Les répondant·e·s pourraient s'appuyer davantage sur un sentiment de familiarité avec les stratégies apprises que sur leur réelle mise en pratique, ce qui biaise potentiellement les résultats (Trentepohl et al., 2022). La précision des réponses peut également être affectée par des facteurs tels que la désirabilité sociale, c'est-à-dire la tendance à projeter une image valorisante de soi (Britton et Tesser, 1991). Enfin, des difficultés liées à l'engagement des participant·e·s tout au long du parcours ont également été constatées : plusieurs n'ont pas complété l'ensemble des activités ou ont abandonné en cours de route, limitant ainsi l'exploitation complète des données et mettant en lumière un défi majeur dans la mise en œuvre de ce type d'intervention.

Ce travail ouvre des perspectives intéressantes. Il serait pertinent de mener des études longitudinales afin d'évaluer l'impact des ateliers sur le long terme. L'intégration d'un groupe de contrôle permettrait d'isoler plus précisément les effets spécifiques de l'intervention, renforçant ainsi la solidité des résultats. Comme le suggèrent Ruph et Hrimech (2001), la mise en place d'un diagnostic initial des compétences de gestion du temps dès l'entrée à l'université constituerait un levier utile pour adapter les contenus et modalités des interventions aux profils et aux besoins spécifiques des étudiant·e·s.

Il est pertinent de proposer également des pistes concrètes pour le développement de dispositifs d'accompagnement destinés aux étudiant·e·s en début de parcours universitaire. Le développement d'ateliers plus complets, intégrant des dimensions transversales, telles que la régulation émotionnelle ou la gestion du stress, apparaît comme une piste particulièrement pertinente, notamment pour répondre aux enjeux psychologiques souvent liés aux difficultés de gestion du temps (Perander et al., 2020). En outre, les résultats obtenus suggèrent qu'un atelier de courte durée, même lorsqu'il est proposé à un public ne présentant pas de difficultés manifestes, peut avoir un effet positif. Dans cette perspective, il serait pertinent de proposer systématiquement ce type d'atelier dès la première année d'études universitaires.

À l'Université de Fribourg, un service de coaching individuel est déjà proposé, mais celui-ci repose sur une démarche volontaire : il nécessite que l'étudiant·e identifie une difficulté, en prenne conscience et demande de l'aide par soi-même. Cependant, les étudiant·e·s en début d'études n'osent pas forcément aller vers un accompagnement individualisé, soit par

méconnaissance de leur propre besoin, soit par hésitation à entreprendre une démarche qui peut être perçue comme stigmatisante. À l'inverse, un atelier proposé à plus grande échelle et dans une optique de prévention ou de développement personnel, permet de toucher un public plus large. Il offre un espace accessible où les étudiant·e·s peuvent expérimenter des outils, partager leurs expériences et normaliser leurs difficultés. La dynamique de groupe, mentionnée à plusieurs reprises dans les entretiens, a été identifiée comme un soutien émotionnel important. Il est important de souligner que ces deux modalités d'intervention ne s'opposent pas, mais peuvent au contraire se révéler complémentaires : l'atelier peut initier les étudiant·e·s à la gestion du temps et les sensibiliser aux stratégies et aux outils disponibles. Le coaching individuel, dans ce cadre, représente un deuxième niveau d'intervention, plus approfondi, davantage orienté vers l'adaptation aux besoins particuliers de chaque étudiant·e. En effet, il serait difficilement envisageable de proposer un suivi individualisé à l'ensemble des étudiant·e·s. L'atelier apparaît alors comme un dispositif plus facile à mettre en place à large échelle.

Cette recherche offre des éclairages sur les enjeux liés à la gestion du temps chez les étudiant·e·s en début de parcours universitaire, ainsi que sur le contenu et les modalités de mise en œuvre de dispositifs de soutien. Elle met en lumière l'intérêt d'un accompagnement structuré et accessible à tou·te·s, qui dépasse la logique de remédiation ponctuelle pour favoriser le développement de compétences en gestion du temps. En investissant dans de telles initiatives, les institutions universitaires ont l'opportunité non seulement de soutenir la réussite académique, mais également de promouvoir le bien-être de leurs étudiant·e·s dans un contexte d'apprentissage exigeant et en constante évolution.

Liste de références

- Adams, G. A., & Jex, S. M. (1997). Confirmatory factor analysis of the Time Management Behavior Scale. *Psychological Reports*, 80(1), 225–226.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1997.80.1.225>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Basso, C., Graf, L., Lima, F. C., Schmidt, B., & Bardagi, M. (2013). Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*, 14, 277-288.
- Berger, J.-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21(3), 416–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002>
- Biwer, F., Egbrink, M. G. A., Aalten, P., & de Bruin, A. B. H. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education – A mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Brady, A. C., Wolters, C. A., & Yu, S. L. (2022). Self-regulation of time: The importance of time estimation accuracy. *Frontiers in Psychology*, 13, 925812.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.925812>
- Britton, B., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Cirillo, F. (2018). *The Pomodoro Technique: The acclaimed time-management system that has transformed how we work* (First edition). The Crown Publishing Group.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(3), 126-139.
- Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
<https://doi.org/10.1108/00483480710726136>

- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Simon & Schuster.
- Cuccolo, K., Kelly, A., & Clinton-Lisell, V. (2022). Using instructor-implemented interventions to improve college student time management. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 22, 89-104. <https://doi.org/10.14434/josotl.v22i3.32378>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 219-249). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2006.01.0219>
- Estrada, R. J. S., Flores, G. T., & Schimith, C. D. (2011). Gestão do tempo como apoio ao planejamento estratégico pessoal. *Revista de Administração da UFSM*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.5902/198346593349>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garon, R., & Théorêt, M. (2005). Re-connaître les plans à cas unique en sciences de l'éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1087725ar>
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Goodrick, D. (2014). Comparative Case Studies. *Methodological briefs: Impact evaluation*, 9, UNICEF Office of Research, Florence.

- Häfner, A., & Stock, A. (2010). Time management training and perceived control of time at work. *The Journal of Psychology*, 144(5), 429-447. <https://doi.org/10.1080/00223980.2010.496647>
- Häfner, A., Stock, A., Pinneker, L., & Ströhle, S. (2014). Stress prevention through a time management training intervention: An experimental study. *Educational Psychology*, 34(3), 403-416. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785065>
- Indreica, E.-S., Cazan, A.-M., & Truta, C. (2011). Effects of learning styles and time management on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1096-1102. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.214>
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Armand Colin.
- Kearns, H., & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 235-247. <https://doi.org/10.1080/07294360701310839>
- Khanam, N., Sahu, T., Rao, E. V., Kar, S. K., & Quazi, S. Z. (2017). A study on university student's time management and academic achievement. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 4(12), 4761-4765. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20175365>
- Khiat, H. (2022). Using automated time management enablers to improve self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1469787419866304>
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2013). 'Time is not enough.' Workload in higher education: a student perspective. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

- Liborius, P., Bellhäuser, H., & Schmitz, B. (2019). What makes a good study day? An intraindividual study on university students' time investment by means of time-series analyses. *Learning and Instruction, 60*, 310-321.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.006>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705-717.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology, 79*(3), 381-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., & Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences, 22*(5), 618-623.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>
- Marcilio, F. C. P., Blando, A., Rocha, R. Z. da, & Dias, A. C. G. (2021). Guia de técnicas para a gestão do tempo de estudos : Relato da construção. *Psicologia: Ciência e Profissão, 41*, e218325. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003218325>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2020). Training learning strategies to promote self-regulation and transfer: The knowledge, belief, commitment, and planning framework. *Perspectives on Psychological Science, 15*(6), 1363-1381. <https://doi.org/10.1177/1745691620920723>
- Nasrullah, S., & Khan, S. M. (2015). The impact of time management on the students' academic achievements. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 11*, 66-71

- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2016). Oficinas de gestão do tempo com estudantes universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36, 224-233.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703001482014>
- Perander, K., Londen, M., & Holm, G. (2020). Supporting students' transition to higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 622-632.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2020-0005>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Reynolds, J. P. (2015). *Factors affecting academic procrastination* [mémoire de maîtrise, Western Kentucky University]. Masters Theses & Specialist Projects.
<https://digitalcommons.wku.edu/theses/1511>
- Roces Montero, C., & Sierra Y Arizmendiarieta, B. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students. *Psicothema*, 29(4), 527-532.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.171>
- Romero, M. (2010). *Gestion du temps dans les activités projet médiatisées à distance* [thèse de doctorat, Université de Toulouse Jean Jaures ; Universitat Autònoma de Barcelona].
- Ruph, F., & Hrimech, M. (2005). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620. <https://doi.org/10.7202/009966ar>

- Salas Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: Una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133-141.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Soares, A. B., Ribeiro, R., Alves, P. R. S. da S., Jardim, M. E. de M., & Medeiros, C. A. C. (2023). Time management: What do university students think about it? *Revista de Estudos e Investigação En Psicologia y Educación*, 10(1), 1-14.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9468>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A., & Winsler, A. (2017). First-year college students time use: Relations with self-regulation and GPA. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 5-27.
<https://doi.org/10.1177/1932202X16676860>
- Trentepohl, S., Waldeyer, J., Fleischer, J., Roelle, J., Leutner, D., & Wirth, J. (2022). How did it get so late so soon? The effects of time management knowledge and practice on students' time management skills and academic performance. *Sustainability*, 14(9), 5097.
<https://doi.org/10.3390/su14095097>
- van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change' : First-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777-791. <https://doi.org/10.1080/03075070903383211>
- van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137(5), 421-434. <https://doi.org/10.1080/00223980309600625>

- van Eerde, W. (2015). Time management and procrastination. Dans M. D. Mumford & M. Frese (dir.), *The psychology of planning in organizations: Research and applications* (1^e éd., p. 312-333). Routledge.
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Vermersch, P. (2019). Entretien d'explicitation. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (1^e éd., p. 340-342). Éditions Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0340>
- Wilson, R., Joiner, K., & Abbasi, A. (2021). Improving students' performance with time management skills. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(4), article 16. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.16>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (1^e éd., p. 531-566). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319-1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381-399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (1^e éd., p. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Annexes

Annexe 1. Questionnaire TMBS

Time Management Scale (Macan et al. 1990), adapté en français par Romero (2010)²⁵

Fixation des objectifs et des priorités

- Quand je décide de ce que je dois faire sur le court terme, je garde à l'esprit mes objectifs à long terme.
- Je réexamine mes objectifs pour déterminer s'ils doivent être révisés.
- Je décompose les projets difficiles et complexes en tâches plus simples et plus faciles à gérer.
- Je fixe des buts à court terme pour ce que je veux accomplir dans quelques jours ou quelques semaines.
- Je me fixe des dates butoirs quand j'entreprends d'accomplir une tâche.
- Je cherche des moyens pour augmenter mon efficacité.
- J'accomplis les tâches prioritaires avant celles qui sont moins importantes.
- Je réexamine mes activités quotidiennes pour voir où je perds du temps.
- Dans ma journée d'étude, j'évalue si je respecte bien le planning que je me suis fixé.
- Je fixe des priorités pour déterminer l'ordre dans lequel je vais réaliser les tâches de chaque jour.

Stratégies de planification et d'organisation

- J'ai sur moi un bloc-notes pour consigner des notes et des idées.
- Je planifie mes activités au moins une semaine à l'avance.
- Quand je constate que je contacte quelqu'un fréquemment, j'enregistre le nom de la personne, son adresse et son numéro de téléphone dans un fichier particulier.
- Je « bloque » du temps dans mon emploi du temps quotidien pour les événements réguliers.
- J'écris des notes pour me souvenir de ce que je dois faire.
- Je fais une liste des choses à faire chaque jour et je coche chaque tâche lorsqu'elle est terminée.
- J'ai un agenda sur moi.
- Je garde un journal quotidien de mes activités.

²⁵ Les items sont ici regroupés par catégories à des fins de lisibilité, mais ont été présentés de manière aléatoire et dans le même ordre à chaque passation afin de limiter les biais de réponse.

- J'utilise des porte-documents « entrant » et « sortant » pour organiser mes papiers.
- Je trouve des lieux pour étudier qui me permettent d'éviter les interruptions et les distractions.
- Si je sais que je vais passer du temps à attendre, je prends avec moi quelque chose sur quoi je peux travailler.

Perception de contrôle du temps

- Je sous-estime le temps que vont prendre les tâches*²⁶
- J'ai le sentiment de maîtriser mon temps.
- Je dois passer beaucoup de temps sur des tâches sans importance.*
- Je trouve difficile de respecter un planning car les autres m'éloignent de mon travail.*
- J'ai le sentiment de différer les tâches que je n'aime pas mais qui doivent être faites.*

Préférence pour l'organisation

- À la fin de la journée d'étude, je laisse un espace de travail bien organisé.
- Quand je fais une liste de choses à faire au début de la journée, elle est oubliée ou mise de côté avant la fin de la journée.*
- Je peux trouver les choses dont j'ai besoin pour travailler plus facilement quand mon espace d'étude est en désordre que lorsqu'il est propre et organisé.*
- Le temps que je passe à planifier et à organiser ma journée d'étude est du temps perdu*
- Mes journées d'étude sont trop imprévisibles pour que je puisse planifier et gérer mon temps.*
- Lorsque je suis désorganisé.e, j'ai quelques-unes de mes idées les plus créatives*
- Lorsque je suis désorganisé.e, je suis plus à même de m'adapter aux événements inattendus*
- Je trouve que je travaille mieux si je diffère les tâches que je n'ai pas envie de faire que si j'essaie de les faire dans leur ordre d'importance.*

²⁶ Les réponses aux questions qui sont suivies du symbole * doivent être inversées : une réponse de 5 correspond à 1 point, et une réponse de 1 à 5 points.

Annexe 2. Activité de planification hebdomadaire

1. Comprendre ton rythme de travail : **dans un premier temps**, essaie d'enregistrer ton emploi du temps de manière précise (outil Toggl ou tableau de planification)
 - Tu préfères étudier le matin ou plutôt l'après-midi ou le soir ?
 - Combien de temps es-tu capable d'étudier en étant réellement concentré.e ?
2. **Au cours des semaines suivantes**, en fonction des observations de l'étape précédente, essaie de créer et modifier au fur et à mesure tes planifications hebdomadaires pour que ce soient de plus en plus réalistes et efficaces.
 - Explore les outils de planification et de concentration suggérés. Trouve ceux qui te conviennent le mieux.
 - Dépose les planifications pour que je puisse avoir une trace de tes progrès ; cela nous permettra d'en discuter lors de la prochaine séance !
3. Évalue régulièrement le respect du planning pour comprendre ce qui marche ou pas
 - utilise la feuille d'enregistrement en annexe
 - L'outil d'évaluation le plus important consiste à commencer chaque planification par des réflexions sur la planification précédente.

Essaie de réfléchir à l'aide des questions suivantes :

- Qu'ai-je réalisé et avec quel temps ?
- Pour quelles activités devrais-je prévoir plus de temps à l'avenir, qu'est-ce qui peut être fait plus rapidement que prévu ?
- Pour quelles activités ai-je fait une estimation irréaliste du temps nécessaire ?
- Un imprévu a-t-il contrarié mon plan ? Quels sont les événements quotidiens, privés ou professionnels, qui rendent régulièrement difficile la mise en œuvre de mes plans ?
Est-il possible d'éviter cela ou dois-je prévoir plus de temps pour ces imprévus à l'avenir ?
- Ai-je autorisé des pertes de temps - et si oui, lesquelles ?
- Quelles tâches inachevées dois-je et puis-je avancer au cours de la période suivante ?
- Quelles tâches inachevées dois-je finalement annuler ?
- Le temps estimé pour mes différentes tâches a-t-il été à peu près équilibré dans l'ensemble ?
- Qu'est-ce que je peux m'offrir après cette planification pour me récompenser et me motiver ?

Déclaration sur l'honneur

Je déclare sur mon honneur que j'ai accompli mon travail de master seule et sans aide extérieure non autorisée. Par ma signature, j'atteste également n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Avec accord préalable de mon directeur ou de ma directrice, je déclare avoir utilisé une forme d'intelligence artificielle lors de la réalisation de mon travail de master.

J'indique ci-dessous quels outils d'intelligence artificielle j'ai utilisé, puis j'explique comment et pour quelles parties du travail ces outils m'ont aidé dans la réalisation du travail :

Dans la réalisation de ce mémoire, j'ai utilisé les outils LanguageTool (<https://languagetool.org>) et ChatGPT afin de corriger la grammaire, l'orthographe et le lexique de mon texte.

Rana Mariastella

