



HAL
open science

Les échecs dans les études universitaires : analyse de quelques causes et méthodes de remédiation

Bernard Gangloff, Laurent Auzoult, Sid Abdellaoui

► To cite this version:

Bernard Gangloff, Laurent Auzoult, Sid Abdellaoui. Les échecs dans les études universitaires : analyse de quelques causes et méthodes de remédiation. *Questions d'orientation*, 2011, 74 (1), pp.69-78. hal-01702719

HAL Id: hal-01702719

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-01702719>

Submitted on 7 Feb 2018

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

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

LES ÉCHECS DANS LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES : ANALYSE DE QUELQUES CAUSES ET MÉTHODES DE REMÉDIATION

Gangloff Bernard¹, Auzoult Laurent², Abdellaoui Sid³

INTRODUCTION

Les échecs en milieu universitaire constituent une préoccupation récurrente, tant des ministères successifs que des enseignants. En juillet 2002, Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale, annonçait que le taux de réussite en 1^{er} cycle universitaire français demeurait « l'un des plus faibles des pays du monde développé ». Or il semble, si l'on en croit les réformes qui se sont succédées depuis, que la situation n'a guère évolué. Très régulièrement sont en effet proposées ou expérimentées des réformes visant à diminuer le nombre d'étudiants quittant le milieu universitaire sans diplôme, et plus globalement à diminuer le taux d'échec en milieu universitaire. La succession de ces réformes peut alors conduire à admettre leur faible efficacité et ainsi inviter à s'interroger sur les causes du problème avant de proposer des solutions. De nombreuses variables, agissant souvent de manière interactive (Duru-Bellat, 1989), sont alors susceptibles d'être interpellées.

On a ainsi, selon plusieurs perspectives et depuis longtemps, insisté sur le rôle des variables socio-économiques, comme le milieu d'origine, notamment mesuré par la profession du père (Gury, 2007). Bigard (1981) a ainsi constaté que les enfants d'employés abandonnent moins que les enfants d'ouvriers ou de cadres supérieurs (31,9 % contre respectivement 43,3 % et 44,6 %)⁴ ; que le fait d'étudier tout en devant exercer un emploi augmente la probabilité d'abandon des

1 Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale. Courriel : bernard.gangloff@univ-rouen.fr

2 Institut National des Sciences Appliquées de Rouen.

3 Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale.

4 Mais il est possible que "l'abandon" des enfants de cadres supérieurs se traduise non pas par un abandon général des études mais par une réorientation vers les Grandes Écoles.

études alors qu'a *contrario* Bigard (1982) a mis en évidence l'effet positif de l'obtention d'une bourse (cf. aussi, concernant l'impact des ressources financières, Lassare, Giron et Paty, 2003).

Gury (2007) observe également que les garçons ont une plus grande probabilité que les filles de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme (et lorsque ces dernières abandonnent, elles le font plus rapidement que les garçons lorsqu'elles estiment, plus rapidement que ces derniers, qu'elles ne possèdent que de maigres chances de réussite). Des variables psychologiques peuvent également avoir un impact non négligeable. Lane, Lane et Kyprianou (2004) ont ainsi montré le rôle positif de l'estime de soi et du sentiment d'auto-compétence. Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) observent que l'impulsivité (tendance générale à ne pas pouvoir résister à ses envies) est facteur d'échec. Lassare, Giron et Paty (2003) ont quant à eux mis en évidence l'impact du stress. Or la première année universitaire, faite de nombreux changements, constitue souvent une période de stress intense pour les étudiants. Il importe alors d'examiner les ressources psychologiques dont les étudiants disposent pour gérer ce stress, Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) constatant que l'effectivité positive (enthousiasme, activité, vivacité) est facteur de réussite en permettant cette gestion du stress.

Le rôle de variables liées aux trajectoires dans l'enseignement secondaire, variables reflétant le capital scolaire, a également été examiné : type de baccalauréat, redoublement au lycée (Mingat, 1977 ; Bigard, 1981 ; Dumora, Gontier, Lannegrand, Pujol et Vonthron, 1997 ; Gury, 2007), niveau de mention au bac (Bigard, 1981, 1982)... Il est par exemple observé, concernant le type de bac, que la réussite en faculté de sciences économiques est moins bonne pour les étudiants issus des bacs littéraires que pour ceux provenant d'un bac scientifique (Mingat, 1977 ; Jacquemin, 1988). De même, une étude longitudinale menée auprès d'étudiants en psychologie (Dumora et col. 1997) montre que les étudiants ayant redoublé dans le secondaire échouent davantage à l'université. Pour autant, d'autres données invitent à rester prudent : Auzoult (2005) souligne que les échecs scolaires antérieurs ne doivent pas être considérés comme des prédicteurs infaillibles et que la conception d'un déterminisme rigide doit être écartée, les étudiants parvenant à restaurer une marge d'autonomie leur permettant de s'affranchir de leurs échecs passés.

L'influence de la motivation pour les études universitaires a également été mise en évidence. Cette motivation⁵ se concrétise notamment par l'élaboration d'un projet précis de formation, voire d'un projet professionnel défini à l'entrée du supérieur. À un premier niveau, c'est l'autonomie dans le choix des études, autonomie renvoyant à l'adéquation entre la motivation et l'affectation, donc à un aspect d'orientation-affectation, qui est mise en avant (Mingat, 1977 ; Bigard, 1981 ; 1982 ; Jacquemin, 1988 ; Gury, 2007). Gury (2007)⁶, qui présente la revue la plus

5 Cette motivation dépend en partie d'une bonne information : voir à ce sujet les rapports sur l'orientation : COE (2009), Lunel (2007), Hetzel (2006), IGEN (2005), Tharin (2005), Hénoque-Legrand (2004), etc. qui tous préconisent une meilleure information des futurs étudiants pour enrayer l'échec.

6 Ce qui ne signifie pas que l'orientation choisie, que les intérêts exprimés (via les « questionnaires d'intérêt ») soient systématiquement gages de réussite (cf. Auzoult, 2005).

récente, synthétique et complète sur l'arrêt d'étude à l'université, indique ainsi comme facteur d'échec le fait d'entrer à l'université par défaut, après avoir été refusé dans une autre voie de formation. De même, dans leur étude sur les étudiants en psychologie, Dumora et col. (1997) comparent la réussite en DEUG en fonction des choix effectués en terminale (a postulé ou non dans d'autres filières courtes, comme le BTS ou le DUT) et aux intentions d'orientation en cours de formation (étudie la psychologie pour devenir psychologue ou au contraire travailleur social, professeur des écoles...). Ils observent alors que la réussite varie positivement avec le fait d'avoir choisi la psychologie dans l'objectif de devenir psychologue. Ce dernier cas nous situe à un second niveau, où l'étudiant a été laissé libre de son choix. Il apparaît alors que la réussite peut être fonction de l'anticipation de la valeur du diplôme, c'est-à-dire de la valeur monétaire de l'emploi auquel les étudiants escomptent pouvoir accéder à la fin de leurs études (Mingat, 1977 ; Jacquemin, 1988). Dans le même sens, Noirfalise (1987) remarque qu'un projet personnel basé sur une confiance en l'avenir peut être un facteur d'adaptation à l'université (Noirfalise, 1987). Pour autant, Dumora et col. (1997) révèlent que la compréhension du sens des enseignements, de leur valeur formative module l'effet de ces variables et favorise la réussite alors qu'une vision utilitariste du savoir (seul le concret est utile, tout ce qui est abstrait est inutile) semble au contraire source de désillusion et de rupture. Forner et Aubret (2000) tempèrent également cet effet favorable du projet professionnel en constatant qu'une indécision vocationnelle peut avoir un impact positif : ces auteurs observent en effet, sur des étudiants de premier cycle en sociologie, que ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui se situent à un niveau intermédiaire d'indécision, c'est-à-dire ceux qui, sans être totalement incapables d'émettre des choix, ne sont cependant pas définitivement fixés sur une formation ou un métier.

Une enquête de Boyer et Coridian (2002) souligne la relation entre la réussite en premier cycle universitaire et l'investissement dans les études, investissement qui peut déjà se déduire du positionnement spatial de l'étudiant lors des enseignements. Une étude de Rousvoal (2000), qui examine l'impact de ce positionnement (positionnement qui traduit la qualité de la relation avec l'enseignant ainsi que l'intérêt de l'étudiant pour l'enseignement), permet ainsi d'observer une décroissance de la réussite au fur et à mesure que l'étudiant se positionne de manière éloignée de l'enseignant, que ce soit en amphithéâtre ou en salle de cours. Cette étude révèle également une relation entre le positionnement des étudiants et : 1) la durée moyenne de travail quotidien (cette durée décroît de l'avant vers le fond de l'amphi), 2) la régularité du travail personnel (les étudiants travaillant d'autant plus régulièrement – Gury, 2007, a souligné l'impact positif de cette régularité – qu'ils occupent les rangs proches de l'enseignant), 3) la fréquentation des bibliothèques (le pourcentage d'étudiants ne fréquentant que très rarement, voire jamais une bibliothèque va croissant de l'avant vers le fond de l'amphi), 4) ou le l'assiduité aux cours et aux TD (assiduité qui est fonction du sexe, du type de bac... et qui décroît de l'avant vers le fond de l'amphi). Soulignons cependant que l'investissement nécessaire peut prendre des formes différentes selon les filières. Ainsi (et au-delà de la présence en cours), en droit et en

histoire, la réussite est liée à l'investissement dans le travail personnel de préparation des cours et des TD, alors qu'en sciences ce travail de préparation joue beaucoup moins (cf. Boyer et Coridian, 2002). L'investissement dans le travail serait donc qualitativement efficient pour autant qu'il soit en adéquation avec la nature des enseignements disciplinaires. Plus précisément, les résultats de l'étude de Boyer et Coridian révèlent que : 1) pour réussir en droit, en histoire et en sciences, l'assiduité aux cours et TD est nécessaire mais pas suffisante, 2) pour réussir en droit, en histoire et en sciences, le travail personnel en dehors des cours est nécessaire mais pas suffisant, 3) la réussite en droit dépend du travail de préparation, d'approfondissement et de mémorisation des cours et TD. 4) la réussite en histoire dépend des lectures complémentaires aux cours et aux TD, 5) la réussite en sciences dépend du travail assidu pendant les cours et les TD.

Sur un plan pédagogique maintenant, rappelons tout d'abord que la performance d'un étudiant dépend de l'adéquation entre ses capacités et les enseignements dispensés, c'est-à-dire notamment des écarts (et donc de l'analyse des écarts) entre les pré-requis à l'entrée et les pré-requis nécessaires pour réussir les évaluations de fin de cursus. Il convient alors de remarquer que l'absence totale de formation des enseignants d'université à la pédagogie, et que l'absence de toute incitation, dans la carrière de ces enseignants, à se pencher sur leur pédagogie, constituent des obstacles que l'on ne peut négliger. Dans le même ordre d'idées, il convient aussi de se demander si les enseignants d'université ont toujours une fonction d'enseignement si l'on songe que, depuis la réforme Savary du 26 janvier 1984, ils n'officent plus maintenant dans des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER), mais dans des Unités de Formation et de Recherche (UFR). Rappelons également que toute note obtenue par un étudiant est déterminée, d'une part par la performance de cet étudiant, mais aussi par l'évaluation de cette performance par un enseignant (ce problème n'est pas spécifiquement français : une étude évoquée par Leow en 2002 montre qu'un examinateur chinois corrige une dissertation de 800 caractères en 90 secondes...). Ajoutons cependant que cette vivacité de correction (en partie attribuable au nombre sans cesse croissant d'étudiants à évaluer⁷) ne préjuge en rien du résultat de cette correction. Au demeurant, les directives ministérielles pour une évaluation des enseignants par les étudiants inciteraient plutôt à des notations indulgentes (les enseignants savent comment "plaire" aux étudiants), mais évidemment au détriment de la valeur des diplômes (de même, d'autres directives ministérielles, instituant la généralisation des compensations entre les notes et modules, permettent d'accroître artificiellement les taux de réussite, mais là encore au détriment de la qualité : les universitaires sont de plus en plus nombreux à constater une diminution du niveau des étudiants).

7 Compte tenu du rapport entre le nombre d'enseignants-chercheurs et le nombre d'étudiants.

Continuant à nous centrer sur les variables pédagogiques, nous avons voulu, en nous appuyant sur nos activités d'enseignants en université, tester quelques autres méthodes susceptibles d'accroître les taux de réussite des étudiants. Ce sont ainsi six études, réalisées sur plusieurs années, qui sont présentées ici.

1. EMPLOYER UNE PÉDAGOGIE DE L'ENCOURAGEMENT VERSUS UNE PÉDAGOGIE DE L'EFFORT.

On considère parfois qu'encourager les étudiants, leur dire qu'ils sont tout à fait capables de réussir, que le contenu de l'enseignement est sans difficulté et totalement à leur portée, favorise la réussite. L'idée de base est que la confiance en soi, que la positivation, sont susceptibles de favoriser la réussite aux examens. Et il est effectivement possible que si l'on pense échouer, alors on échoue, l'explication étant peut-être que dans un tel cas l'étudiant évite de se confronter à la situation problématique, l'échec devenant donc inéluctable. D'un autre côté, on peut également penser que « stresser » un étudiant, lui dire que le contenu de l'enseignement est difficile, peut l'amener à davantage s'investir, et donc à plus fréquemment réussir. Nous avons voulu examiner si la positivation était plutôt un facteur de réussite ou d'échec, ce dans une situation où les étudiants ne pouvaient éviter de se confronter à la situation.

Opérationnellement, nous avons profité d'une situation d'examen de fin de L1 et réparti 117 étudiants en deux groupes : les rangs de l'amphithéâtre dans lequel l'examen devait se dérouler ayant été numérotés en rangs impairs et pairs, nous avons des étudiants à numéro impair (N=58) et des étudiants à numéro pair (N=59). Sous prétexte d'éviter des fraudes, nous avons alors indiqué que cette année deux sujets d'examen avaient été préparés, que l'un serait distribué aux étudiants des rangs impairs et le second à ceux des rangs pairs. Puis, par souci d'impartialité, nous avons indiqué que la répartition de ces sujets se ferait par tirage au sort. Nous avons ainsi pris le sujet d'examen numéro un et procédé au lancement d'un dé : le chiffre obtenu étant impair, nous avons distribué ce sujet aux étudiants des numéros impairs, puis, par déduction, nous avons distribué le second sujet aux étudiants des rangs pairs. Enfin, une fois cette distribution effectuée, nous avons informé les étudiants d'une petite différence de difficulté entre les deux sujets en utilisant la formulation suivante : « *Le sujet numéro un, correspondant aux étudiants assis sur les rangs impairs est un peu plus facile, mais je signale tout de suite que le deuxième sujet ne présente pas de difficulté particulière, et que les étudiants des numéros pairs devraient eux aussi tous réussir* ». Bien évidemment, par souci tant méthodologique que déontologique, le sujet était identique pour les deux groupes. Signalons par ailleurs, sur un plan déontologique, que nous avons prévu, en cas de différences de notes entre les deux groupes, de procéder à un réajustement des notes du groupe « défavorisé » afin de gommer la différence obtenue, et qu'à l'issue de l'examen une information sur l'expérimentation fut affichée. Enfin, l'objectif de cette expérimentation était également pédagogique, puisque le cours avait porté sur

la méthodologie expérimentale et sur la déontologie de l'expérimentation. Cette expérimentation était donc un moyen de faire saisir, de la manière la plus concrète possible, c'est-à-dire par une mise en situation, certains aspects de l'expérimentation.

Les statistiques effectuées (t de Student) indiquent l'absence de différence significative entre les deux groupes, aussi bien sur le plan de notes que sur celui des taux de réussite (cf. tableau 1).

	Sujet "facile"	Sujet « difficile »
Notes moyennes (sur 20)	7,41	6,90
Nombre de réussites	25	21
Nombre d'échecs	33	38
Taux de réussite	0,43	0,36

Tableau 1 : notes moyennes et répartition des réussites et échecs selon la difficulté annoncée de l'examen. Pour la dernière ligne (taux de réussite) : 1 = taux de réussite de 100 %, 0 = taux de réussite de 0 %.

2. INTÉGRER L'ÉVALUATION DANS LA PÉDAGOGIE.

L'idée peut aussi être répandue selon laquelle le fait d'être plusieurs fois confronté au même exercice favorise sa résolution. C'est d'ailleurs en partant de cette hypothèse que les textes des examens des années antérieures sont régulièrement demandés par les associations d'étudiants. Pour autant, en l'absence de corrigés et d'explications individuelles des erreurs commises, on peut s'interroger sur l'efficacité de ces stratégies, interrogation conduisant aussi à s'étonner, tant du très faible nombre d'étudiants venant, à l'issue d'une notation, consulter leur copie, que de la non intégration des sessions d'évaluation dans le processus pédagogique, comme en témoigne l'absence de programmation d'une quelconque séance d'enseignement consacrée à la correction des examens.

Nous avons ici décidé, sur trois groupes d'étudiants de niveau différent (L1, L2 et L3), de donner, en 2^e session d'examen, aux étudiants ayant échoué en 1^{re} session, le même texte d'examen que celui auquel ils avaient été confrontés en 1^{re} session. Et nous avons alors comparé les taux de réussite obtenus en cette 2^e session (dite « session similaire ») à ceux obtenus en 2^e session les trois années précédentes, années où les textes d'examen de 2^e session étaient dissimilaires de ceux distribués en 1^{re} session.

Le tableau 2 récapitule, pour les trois niveaux d'étudiants, les taux de réussite en 2^e session de l'année n, et en 2^e session des trois années précédentes. Les analyses statistiques (t de Student) indiquent alors, tant pour les étudiants de L1 que pour ceux de L2, une totale absence de différence significative ; bien plus, puisque pour les étudiants de L3, on observe un taux de réussite significativement inférieur ($p=0,04$) lors de la 2^e session de l'année n, par rapport à l'examen de 2^e session des années n-2 et n-3 (mais avec cependant, en n-2, des effectifs très faibles). Ce qui signifie que, tout comme les enseignants, les étudiants ne considèrent pas non

plus l'évaluation comme partie de la pédagogie, et que, dans une optique très instrumentale (« on ne sera pas interrogés sur le même thème »), ils ne retravaillent que rarement les examens qu'ils ont déjà passés.

	Examen année n	Examen n-1	Examen n-2	Examen n-3
L1	0,53 (N=28)	0,33 (N=12)	0,40 (N=15)	0,37 (N=43)
L2	0,48 (N=29)	0,44 (N=43)	0,58 (N=24)	0,61 (N=28)
L3	0,12 (N=17)	0,37 (N=27)	0,75 (N=4)	0,72 (N=18)

Tableau 2 : taux de réussite en 2^e session de l'année n (avec le même texte d'examen que celui proposé en 1^{re} session) et en 2^e session des années précédentes (avec un texte d'examen différent de celui proposé en 1^{re} session). 1 = taux de réussite de 100 %, 0 = taux de réussite de 0 %.

3. ALLÉGER LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT.

Dans toute université, des modifications de programmes sont fréquemment adoptées. C'est ce qui s'est passé, plusieurs années de suite, au sein du département X, avec, en ce qui nous intéresse ici, une modification de la structure d'un des enseignements de L1 : initialement, en année n, cet enseignement était constitué de 24 heures de cours en amphithéâtre, soit 12 séances de 2 heures. L'année n+1, il fut décidé de passer à 18 heures de cours (9 séances de 2 heures) complétées par 6 heures de travail en petits groupes (3 séances de 2 heures) ; l'année n+2, fut initié un passage à 12 heures de cours (6 séances de 2 heures) complétées par 12 heures de travaux en petits groupes (6 séances de 2 heures) ; et l'année n+3, la structure adoptée fut de 10 heures de cours (5 séances de 2 heures) plus 14 heures de travaux en petits groupes (7 séances de 2 heures). Ces transformations se sont donc traduites à la fois par un allègement du programme et par l'augmentation du temps de travail sur chacun des aspects d'un programme réduit (ainsi, le passage de 24 heures à 12 heures de cours signifie à la fois une diminution par 2 du programme, et, grâce aux travaux en petits groupes, par 2 fois plus de temps passé sur ce programme allégé).

Du fait que l'un des objectifs de ces réformes était encore d'accroître le taux de réussite des étudiants (indépendamment de la prise en compte des acquis nécessaires en fin de cursus), nous nous sommes demandés si cet objectif avait été atteint. Nous avons ainsi étudié l'évolution des taux de réussite des étudiants de deux enseignants diffusant, avec un contenu totalement identique, cet enseignement pendant les années concernées.

Les analyses statistiques (t de Student) n'indiquent aucune différence significative inter-années, ni pour les notes moyennes, ni pour les taux de réussite (cf. tableau 3).

	24 h de cours (N=168)	18 h de cours (N=184)	12 h de cours (N=70)	10 h de cours (N=117)
Notes moyennes (sur 20)	7,02	7,56	7,71	7,15
Taux de réussite	0,36	0,31	0,34	0,39

Tableau 3 : notes moyennes et taux de réussite en fonction du nombre d'heures de cours diffusé. 1 = taux de réussite de 100 %, 0 = taux de réussite de 0 %.

4. INSISTER SUR L'ASSIDUITÉ.

Si des cours sont dispensés, c'est partant de l'hypothèse que le suivi régulier de ces cours peut faciliter la réussite aux examens. Cela signifie, comme nous l'avons relevé dans la littérature, que l'assiduité est considérée comme un facteur facilitateur de réussite. Nous avons voulu vérifier à nouveau cette hypothèse en indiquant à 168 étudiants de L1 (soit les 168 étudiants de l'année n de l'étude précédente qui suivaient un enseignement de 12 fois 2 heures) que des relevés de présence seraient effectués. Nous avons alors comparé le nombre d'absences des étudiants ayant une note supérieure ou égale à la moyenne au nombre d'absences des étudiants ayant obtenu une note inférieure à 10 (cf. tableau 4). Les analyses statistiques (*t* de Student) mettent alors clairement en évidence que les étudiants réussissant leur examen comptabilisent un nombre moyen d'absence significativement inférieur ($p=.001$) à celui des étudiants ayant échoué.

Étudiants ayant réussi à leur examen	1,77
Étudiants ayant échoué à leur examen	3,07

Tableau 4 : nombre d'absences des étudiants selon leur résultat à l'examen (sur 12 séances d'enseignement).

5. ÉVEILLER L'ATTENTION DES ÉTUDIANTS PENDANT LES ENSEIGNEMENTS.

Mais si la réussite augmente donc en fonction de l'assiduité au cours, cette assiduité n'assure pas toujours à elle seule la réussite : l'attention portée au contenu diffusé intervient évidemment. Ainsi, dans l'étude précédente, sur les 34 sujets n'ayant jamais été absents, seuls 56 % ont réussi leur examen (soit 19 sujets), la moyenne générale de ces présents systématiques n'atteignant pas la barre des 10/20 (elle est de 8,97).

Nous nous sommes donc demandés si nous ne pouvions pas accroître cette réussite en rendant les étudiants présents plus attentifs au contenu du cours. Pour cela, nous avons, en année n, sur une population d'étudiants de L2, repris le cours des trois années précédentes à l'identique, mais en introduisant, environ toutes les 20 minutes (sur un cours de 2 heures), un élément humoristique (toujours en rapport avec le cours). Cet élément permettait selon nous, outre de détendre les étudiants, de les rendre plus attentifs (certains étudiants nous ont d'ailleurs par la suite indiqués qu'ils attendaient avec impatience ce moment de détente, se demandant quelle « blague » nous allions leur lancer). Puis nous avons comparé le taux de réussite obtenu lors de l'examen avec celui des années précédentes (examen de même difficulté que ceux des années précédentes : il était en effet constitué d'un mélange de questions posées ces années précédentes). Les résultats figurent au tableau 5. Les analyses statistiques (*t* de Student) mettent alors évidence le succès de ce « stratagème », avec un taux de réussite significativement supérieur ($p < .001$) à celui de chacune des années précédentes (alors qu'aucune différence significative n'existe entre ces trois années).

Examen année n (N=152) Examen n-1 (N=178) Examen n-2 (N=101) Examen n-3 (N=174)

Taux de réussite 0,78 0,49 0,46 0,52

Tableau 5 : taux de réussite des étudiants selon la méthode pédagogique employée.

DISCUSSION

Ces différentes études nous indiquent qu'ils existent des moyens relativement simples et assez classiques, pour accroître la réussite des étudiants. Pour autant, réussir à un examen au contenu spécifique et obtenir le diplôme correspondant ne signifient pas nécessairement avoir acquis la culture de base correspondant au niveau de ce diplôme.

L'une des composantes de cette culture ayant trait, selon nous, au maniement de la langue française, nous avons mené une dernière étude et, lors d'un examen de M1, relevé le nombre de fautes d'orthographe par copie (le nombre de pages par copie étant en moyenne de 3, soit 60 lignes). Le tableau 6 indique le nombre de fautes par copie et le tableau 7 met en rapport les notes obtenues avec ce nombre de fautes.

Nb de fautes	0	1	2	3	5	6	7	9	10	43
Nb de copies (N=24)	3	9	2	1	1	1	2	1	2	2

Tableau 6 : nombre de fautes par copie lors d'un examen de M1.

Nb de fautes	0	1	2	3	5	6	7	9	10	43
Notes (N=24)	5;7;15,5	4,5;4,5;5;5,5;7,5;10;10;10;15,5	5;10	7	6	10	3;6,5	8	8;10	1;3

Tableau 7 : correspondance entre les notes obtenues et le nombre de fautes par copie, lors d'un examen de M1.

Si nous observons alors effectivement que les meilleures copies, en terme de contenu, sont aussi celles comportant le moins de fautes d'orthographe (tableau 7 : la corrélation entre les notes et le nombre de faute est de 0,51, corrélation significative à $p=.02$), nous remarquons aussi (tableau 6), que certains étudiants font encore plus de 40 fautes d'orthographe en trois pages. Or, comme nous l'avons signalé, les compensations entre les diverses matières permettent à ces étudiants d'obtenir une moyenne générale leur permettant d'être couronnés d'un diplôme de 4e année d'université...

RÉFÉRENCES

- Auzoult, L. (2005). Conception situationniste de l'autonomie en orientation. *Questions d'Orientation*, 2, 49-58.
- Bigard, A. (1981). La réussite en premier cycle universitaire, une analyse en segmentation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 10(1), 69-82.

- Bigard, A. (1982). La réussite en premier cycle universitaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11(4), 287-299.
- Boujut, E, Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Boyer, R., Coridian, C. (2002). Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(3), 353-372.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C., & Vonthron, A.M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de Psychologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(3), 389-414.
- Duru-Bellat, M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(1), 59-70.
- Ferry L. (05/07/02). Nos priorités pour l'enseignement supérieur. *Le Monde*, p1 et 16.
- Former, Y., Aubret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(3), 499-517.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 137-156.
- Jacquemin, A. (1988). La réussite en IUT selon l'origine scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17(2), 143-155.
- Lane, J., Lane, A.M., & Kyprianou, A. (2004). Self efficacy, self esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior & Personality : An International Journal*, 32(3), 247-256.
- Lassare, D., Giron, C., Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques pédagogiques et psychologiques du succès. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(4), 669-691.
- Leow J. (09/07/02). Chinese students marked for life in 90 seconds. *The Straits Times*, pA1.
- Mingat, A. (1977). Caractéristiques et conditions de réussite, d'échec ou d'abandon à l'université de Dijon. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 6(4), 368-386.
- Noirfalise, A. (1987). Facteurs d'adaptation en 1re année de DEUG scientifique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16(4), 291-306.
- Rousvoal, J. (2000). Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de DEUG, approche proxémique de la réussite universitaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(3), 519-545.