

REPUBLIQUE DU BENIN

=====

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE (MESRS)

□□□□□□□□□□

UNIVERSITE D'ABOMEY- CALAVI (UAC)

□□□□□□□□□□

FACULTE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET DE GESTION (FASEG)

□□□□□□□□□□



Mémoire réalisé en vue de l'obtention des crédits associés au diplôme de  
**LICENCE PROFESSIONNELLE EN SCIENCES ECONOMIQUES**

**Option : Economie**

**Spécialités : Analyse des Politiques de Développement**

**THEME**

**ANALYSE DES DÉTERMINANTS DE LA  
RÉUSSITE ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS EN  
PREMIÈRE ANNÉE A LA FASEG**

**Réalisé et présenté par :**

ADAM ALASSANE Yandémi

&

KOHOUNDE Michel

**Sous la direction de :**

Dr Venant C. QUENUM, Enseignant à la FASEG,

Maître assistant des facultés du CAMES

***Année Académique: 2015-2016***

## Avertissement

*La Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université d'Abomey-Calavi n'entend donner ni approbation, ni improbations aux opinions émises dans le présent mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.*

## DEDICACE 1

*A*

Mon cher père ALASSANE Sékana

Ma chère mère MOUSSA Maimouna;

Mon frère, mes sœurs :ALASSANE Sidi ;ALASSANE Mariam ;ALASSANE Massoura ;

Mes chers Amis : KEDJE A.J.Renaud ; TOUMDAKOU Karim ; SALOU Dado

**ADAM ALASSANE Yandémi**

## DEDICACE 2

*A*

Mon papa KOHOUNDE Degbey

Mon oncle SOGBOSSI Paul

Mes frères et amis.

**KOHOUNDE Michel**

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements et notre reconnaissance à toutes les personnes qui ont apporté leur contribution à la réalisation de cette œuvre. Il s'agit particulièrement de notre maître de mémoire le docteur Venant C. QUENUM qui a accepté de superviser ce mémoire avec dévouement et disponibilité malgré ses multiples occupations.

Nous tenons aussi à remercier sincèrement :

- ❖ Tous nos professeurs pour leurs multiples enseignements,
- ❖ tous les membres du jury qui ont accepté apprécier ce travail malgré leur préoccupation.
- ❖ Monsieur Igor O. FACHINAN pour ses recommandations
- ❖ Monsieur Marius HOUNGNIZAN pour son aide et son appui
- ❖ Mr. SOTOHOU Mahougnan, Mr. KOHOUNDE Jonas
- ❖ Tous ceux qui de près ou de loin nous ont vraiment soutenus dans la réalisation de ce document.

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : Cadre Théorique et Méthodologique de l'étude .....	3
Section1 : Cadre théorique.....	3
Section 2 : Méthodologie de recherche.....	14
CHAPITRE 2 : Présentation, Analyse des résultats et Recommandations.....	20
Section 1 : Présentation, analyse et interprétation .....	20
Section 2 : Vérification des hypothèses et recommandations.....	26
CONCLUSION .....	28
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE .....	30
ANNEXE .....	a

## *LISTE DES TABLEAUX*

Tableau 1 : variables d'étude.....	18
Tableau 2 : répartition des variables d'étude .....	20
Tableau 3 : de contingente.....	23
Tableau 4 : résultats de l'estimation .....	25

## *LISTE DES GRAPHIQUES*

Graphe 1: Répartition de la réussite suivant le sexe.....	21
Graphe 2 : Répartition de la réussite suivant la régularité au cours.....	21
Graphe 3 Répartition de la réussite suivant la série du bac .....	22
Graphe 4 Répartition de la réussite suivant la moyenne au bac.....	23

## **RESUME**

Dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement, l'éducation constitue un pilier de la croissance économique. La société confie sa progéniture à l'école et aux universités dans le but de poursuivre, de compléter et de parachever l'œuvre éducative commencée depuis les cellules familiales pour en faire des citoyens valables de demain. Ainsi, les apprenants sont appelés à jouer un rôle important dans l'édification et le développement de notre pays. Cette mission confiée à l'école et université exige la participation de tous les partenaires du système éducatif dont le fonctionnement sera apprécié par les résultats de la fin d'année.

Le présent travail analyse des déterminants de la réussite académique des étudiants en première année à partir de l'enquête réalisée en 2016, sur 102 étudiants de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestions. Pour parvenir à ce résultat, l'étude s'est basée sur un modèle explicatif de la réussite, un modèle Probit dichotomique. Il s'en sort que la série D influence plus positivement la réussite académique en première année à la FASEG. Aussi, l'âge, le sexe, la moyenne au BAC, la régularité au cours, agissent significativement sur la réussite académique en première année à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestions à l'UAC.

Mots clés : réussite académique, étudiants, FASEG.

## INTRODUCTION

La question de l'échec dans les premières années de l'enseignement universitaire reste importante dans notre pays. L'objectif d'accès de 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur est encore loin d'être atteint, et malgré les mesures mises en place successivement pour lutter contre les abandons précoces, la situation ne peut être considérée comme satisfaisante : un étudiant sur huit quitte la filière dans laquelle il s'est inscrit à l'issue de la première ou de la deuxième année (YEHEIN, 2011).

Le constat des échecs en première année et du nombre croissant de sorties sans diplômes questionne la démocratisation de l'université. La volonté politique de développer l'accès aux études supérieures doit aujourd'hui être complétée par un nécessaire accompagnement de ces « nouveaux » étudiants.

Une approche plus microsociologique se développe parallèlement, où c'est l'expérience étudiante qui est au centre des considérations. Les travaux de Coulon (1997) sur l'affiliation au monde universitaire et le métier d'étudiant font référence en la matière. Les étudiants ne sont plus considérés comme un groupe social homogène mais se définissent par « des mondes étudiants ». L'analyse des pratiques d'étude y est prégnante mais également les pratiques informelles. Enfin, un courant des sciences de l'éducation se forme autour des pratiques étudiantes

Les travaux qui ont analysé les déterminants de la réussite à l'Université mettent tous en évidence l'importance de la scolarité antérieure et de l'origine sociale. Ainsi, le type de baccalauréat, l'âge auquel il a été obtenu, le genre et l'origine sociale ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère et Boudesseul, 2009). Les bacheliers de la série scientifique réussissent généralement mieux que les autres, en revanche, les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire et titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec que les autres (Prouteau, 2009). Les filles réalisent une meilleure insertion universitaire que les garçons, en particulier en raison de leur plus grande adhésion aux règles et aux normes du travail scolaire et de leur meilleure organisation en termes de travail personnel (Frickey et Primon, 2002). Au-delà de ces facteurs sociaux et scolaires, les conditions dans lesquelles se déroulent les études (notamment le temps de travail individuel de l'étudiant) peuvent aussi être considérées comme des variables liées à la réussite.

De tout ce qui précède il nous paraît judicieux d'analyser les déterminants de la réussite académique des étudiants en première année à la FASEG. . Pour apporter des analyses conséquentes, l'étude structurée en deux chapitres. Le premier a trait au cadre théorique et méthodologique de l'étude et le second présente sur l'analyse des déterminants de la réussite académique. Le travail s'achève par des recommandations et conclusion.

# **CHAPITRE 1 : cadre Théorique et Méthodologique de l'étude**

Le présent chapitre est divisé en deux grandes sections. La première section est consacrée aux problématiques, objectifs, hypothèses et revue de littérature tandis que la seconde est basée sur la méthodologie de l'étude.

## **Section1 : cadre théorique**

### **Paragraphe 1 : Problématique, Objectifs et Hypothèses**

#### **A- Problématique**

La société confie sa progéniture à l'école et aux universités dans le but de poursuivre, de compléter et de parachever l'œuvre éducative commencée depuis les cellules familiales pour en faire des citoyens valables de demain. Ainsi, les apprenants sont appelés à jouer un rôle important dans l'édification et le développement de notre pays. Cette mission confiée à l'école et université exige la participation de tous les partenaires du système éducatif dont le fonctionnement sera apprécié par les résultats de la fin d'année. Ces partenaires que sont la famille, l'école ou université et le tiers milieu (la rue et les masses médias) sans oublier les apprenants eux-mêmes, ont alors une grande responsabilité pour les fructueux résultats de cette mission.

Le constat des échecs en première année et du nombre croissant de sorties sans diplômes questionne la démocratisation de l'université. La volonté politique de développer l'accès aux études supérieures doit aujourd'hui être complétée par un nécessaire accompagnement de ces « nouveaux » étudiants. La prise en compte de ces derniers incombe désormais aussi aux universités elles-mêmes qui, au-delà de l'application des différentes réformes ont, de façon assez récente, la responsabilité et l'autonomie en la matière.

Avec l'arrivée massive de nouveaux étudiants depuis plusieurs années, les publics de l'université sont devenus beaucoup moins homogènes en termes de capital social, culturel et économique, mais aussi sur le plan de l'âge et de la nationalité. Une telle hétérogénéité questionne alors les chercheurs en éducation qui tentent d'en identifier les sources et l'impact sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur. La question de l'échec dans les premières années de l'enseignement universitaire reste d'actualité dans notre pays. L'objectif d'accès de plus de 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur est encore loin d'être atteint, et malgré les mesures mises en place successivement pour lutter contre les

abandons précoces, la situation ne peut être considérée comme satisfaisante : un étudiant sur trois quitte la filière dans laquelle il s'est inscrit à l'issue de la première ou de la deuxième année (MESS, 2009). Le succès ou l'échec d'un système éducatif dépend à cet effet de plusieurs facteurs (Environnement socio culturel encadrement soutenu de l'apprenant...) Ainsi le problème de l'échec n'est pas spontané. Il peut être la conséquence d'un manque, d'une insuffisance ou le résultat d'un concours de circonstances malheureuses non voulues

De façon à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année, des politiques variées ont été mises en place dans différents pays (pré-sélection sur la base des aptitudes ; modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants ; ...). Toutes ces mesures ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre, d'une part les motivations et les capacités des étudiants et, d'autre part, les caractéristiques des institutions universitaires.

C'est là, les raisons qui justifient notre étude intitulée : *analyse des déterminants de la réussite académique des étudiants en première année ; cas de la FASEG.*

## **B- Objectifs et hypothèses de l'Etude**

### **1) Objectifs**

L'objet général de ce travail est d'analyser des déterminants de la réussite académique des étudiants en première année à la FASEG à l'université d'Abomey-Calavi.

Les objectifs spécifiques que nous développerons autour de ce thème sont :

- Identifier l'effet de la série du BAC sur la réussite académique en première année à la FASEG.
- Déterminer les facteurs qui favorisent la réussite académique en première année à la FASEG à l'UAC.

### **2) Hypothèses de l'étude**

Pour pouvoir atteindre les objectifs fixés les hypothèses suivantes sont émises :

- La série D influence plus positivement la réussite académique en première année à la FASEG.
- L'âge, le sexe, la moyenne au BAC, la régularité au cours, agissent significativement sur la réussite académique en première année à la FASEG à l'UAC.

## **Paragraphe 2 : Revu de littérature**

### **A- Clarification des concepts**

#### **1) Notion de réussite**

La réussite d'un étudiant pourrait s'entendre par la réussite linéaire du cursus choisi dans le nombre d'années minimum pour atteindre le diplôme visé. Mais qu'en est-il alors de tous ces autres étudiants qui se réorientent et qui finissent par obtenir un diplôme, de ceux qui, après un redoublement, parviennent à leur fin, de ceux qui s'insèrent finalement professionnellement ? On ne peut réduire l'analyse de la réussite et des parcours étudiants en une trajectoire unique. Pour comprendre quelles peuvent être les entraves à la réussite des étudiants, nous allons présenter quels sont les parcours de ceux qui échouent, à quels obstacles ils se heurtent et quelles sont les caractéristiques de ces étudiants. Les étudiants ne sont pas dans une position dichotomique, en échec ou en réussite, mais sur un continuum de situations allant de l'abandon précoce à la poursuite et la réussite du cursus. Nous aborderons ces différentes situations, abandons et étudiants fantômes, redoublement et réorientation, réussite de justesse ou large.

#### **2) Enseignement universitaire**

Il désigne l'ensemble des cours enseignés à l'université. Il arrive après l'enseignement secondaire, qui commence après le baccalauréat.

## **B- CARACTÉRISTIQUES DE LA REUSSITE EN PREMIERE ANNEE UNIVERSITAIRE**

#### **1) Passé scolaire**

L'influence des caractéristiques scolaire de la réussite des étudiants est plus prégnante que l'influence les caractéristiques sociodémographique. Elles sont les plus déterminantes pour la réussite en première année universitaire (Michaut, 2000 ; Romainville, 2000 ; Morlaix et Suchaut 2012) et sont constituées par des indicateurs tels que le retard scolaire (nombre de redoublements), l'orientation ou encore la mention obtenue au baccalauréat. Les qualifications personnelles de l'élève relatives aux disciplines (matières) influent sur le choix des filières dans le supérieur, certains secteurs étant réservés à certaines séries du baccalauréat par la proximité des disciplines. Le passé scolaire, offre aux bacheliers de la série scientifique, plus élitiste, un choix plus ouvert que possibles, notamment dans le secteur tertiaire ou en médecine (Michaut, 2012). La hiérarchisation des filières de l'enseignement supérieur et le tri scolaire et social effectué par les plus élitistes fait l'unanimité ainsi que la dépendance de

l'orientation universitaire des trajectoires scolaires dans le secondaire (Beaupère *et al.*, 2007 ; Blöss et Erlich, 2000 ; Dubois et Raulin, 1997).

La série du baccalauréat, outre la détermination qu'elle implique dans les filières universitaires, est un indicateur d'une meilleure probabilité de réussite.

## **2) Logement et séparation familiale**

Le logement, bien que cette variable puisse paraître éloignée lorsque c'est la compréhension de la réussite qui est visée, exerce bien un impact sur les performances des étudiants. En effet, le logement reflète différents aspects de la vie de l'étudiant qui porte à conséquence sur ses études. La question de la distance entre le lieu d'étude et le domicile familial entre dans un premier temps en jeu. Dans le cas où le lieu d'études est éloigné, les inégalités sociales vont conditionner l'accès à l'établissement visé, les ressources financières des familles plus défavorisées ne permettant pas souvent la possibilité d'offrir un logement à l'étudiant sur le lieu d'étude. Le logement influence sur ce premier point l'accès aux études, le choix de la filière d'étude est parfois même déterminé par l'offre locale (Grignon et Gruel, 1999 ; Laferrère, 2011), certains étudiants sont contraints financièrement de choisir un établissement de proximité.

La distance, dépendante du logement, intervient également sur un autre plan, en considérant la distance entre le lieu de résidence de l'étudiant et son lieu d'étude. La durée de trajet est un temps de transport qui est décompté du temps d'étude. Il est observé une grande variabilité de ce temps de trajet notamment en fonction de la compétitivité des filières. Grignon et Gruel (1999) constatent que les étudiants en filières sélectives ont des temps réduits de transport comparés à ceux des étudiant des UFR littéraires (la durée varie de 20 à 32,2 minutes).

L'installation de l'étudiant, lorsque ce dernier quitte le foyer parental, est très coûteuse. Le coût financier est rationnellement celui qui est envisagé et anticipé. Cependant, au-delà de cet aspect, l'étudiant devra faire face également à une séparation du fonctionnement familial incluant des habitudes et facilités matérielles et un soutien affectif. Le risque de « perte » (Grignon et Gruel, 1999) est réel. L'étudiant doit se construire un nouvel équilibre. En ce sens, il peut être supposé que l'étudiant qui demeure chez ses parents bénéficie d'une stabilité qui devrait être un atout pour sa réussite. Pourtant, il a pu être montré que les étudiants qui ont quitté le domicile parental ont plus de chances de réussite, ce résultat

est valide à la fois pour les étudiants de première année et pour ceux des seconde ou troisième années de licence (Grignon et Gruel, 1999, Michaut, 2000). La décohabitation serait la plus avantageuse dans les lieux où l'organisation de la vie est centrée sur les études. Habiter en résidence universitaire, en foyer ou en internat augmente les chances de réussite et diminue également les risques d'échec (Grignon et Gruel, 1999).

### 3) **Influence du milieu social d'origine**

La littérature sociologique foisonne de travaux sur les inégalités sociales d'accès au système éducatif et de réussite, héritage en partie des sociologues marxistes des années 1960-1970. Les inégalités sociales résultant du statut socio-professionnel des parents pour l'accès à l'université et la réussite universitaire sont le cumul d'inégalités sociales réalisées à travers le système scolaire.

Des différenciations très précoces se jouent dès la maternelle (Caille, 2001 ; Jarousse, Mingat et Richard, 1992), les bénéfices des préscolarisations ont cependant tendance à s'estomper sur le long terme. Les avantages en termes d'acquis scolaires liés à la scolarisation précoce ont même totalement disparu à l'entrée en sixième (Caille et Rosenwald, 2006). Le primaire regorge lui aussi d'inégalités sociales. L'entrée dans les filières universitaires est de plus en plus conditionnée par les séries de baccalauréat, auxquelles s'ajoutent l'auto-sélection des étudiants selon leur baccalauréat (Michaut, 2012). Le parcours dans le secondaire fait office de « filtre » et l'entrée dans l'enseignement supérieur est dépendante de la réussite dans le secondaire (Felouzis, 2000 ; Grignon et Gruel, 1999). Les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur se traduisent ainsi dans une hiérarchisation des filières par répercussion d'un classement déjà établi. Il importe de savoir si, au-delà des effets de composition liés à une certaine homogénéisation du public par filière, les élèves de groupes sociaux différents réussissent différemment.

### 4) **Les méthodes de travail et les stratégies des étudiants**

#### **4.1 Le développement de l'intérêt pour le « student learning »**

La réussite universitaire, bien que dépendante de facteurs déterminés antérieurement à l'entrée à l'université (passé scolaire notamment), est aussi le fruit du travail de l'étudiant au cours de l'année universitaire. Les méthodes qu'il va développer, les stratégies qu'il va mettre en œuvre ont leur place dans la compréhension de la réussite et sont partie prenante de l'apprentissage du métier d'étudiant. Les premiers travaux en la matière émanent des anglo-saxons. Perry (1970) est pionnier dans le domaine avec la réalisation d'une enquête dans les

années 1960 auprès des étudiants de Harvard dans laquelle il s'intéresse à la façon dont les étudiants s'approprient le savoir et l'évolution de leur mode de pensée. Il en dégage une échelle de développement intellectuel de neuf positions traduisant un continuum entre une position reposant sur le dualisme à une extrémité et sur le relativisme de l'autre. Les étudiants pour lesquels l'appropriation du savoir est basée sur la pensée duale clivent la connaissance en vrai ou faux. Ceux qui, au contraire ont développé une approche relativiste, abordent la connaissance dans un raisonnement plus questionné. Cette approche permet de remettre en question les théories et de considérer la connaissance comme étant en perpétuelle construction avec la participation du sujet, elle est en évolution et l'étudiant y porte un regard critique.

A cette période, des travaux européens voient également le jour, notamment sous l'impulsion de Säljö, Marton et Svensson, chercheurs suédois (Marton et Säljö, 1976 ; Marton et Svensson, 1979 ; Säljö, 1979). De façon complémentaire aux travaux anglo-saxons, ils s'attachent aux conceptions des étudiants relativement à leur apprentissage universitaire. Par le biais d'une approche plus qualitative, ils observent comment les étudiants étudient et évoluent, et constatent que, selon le sens que ces derniers donnent à leur apprentissage, leur intérêt, ils développent des pratiques différentes et des rapports aux cours différenciés. Indépendamment de leur réussite, les étudiants ne vont pas s'investir de manière identique. Marton et Säljö (1984) dégagent notamment une classification de deux formes d'apprentissage, largement exploitée par la suite, l'apprentissage en surface et l'apprentissage en profondeur. En Angleterre, sont à signaler principalement deux chercheurs qui portent un intérêt à ces questions d'apprentissage des étudiants : Pask (1976) questionne la variété des stratégies des étudiants. Entwistle (1987) pour sa part apporte une vision sur les facteurs de réussite plus psychométrique et jouera un rôle majeur en participant à la conceptualisation d'une approche psycho-cognitive. La psychologie cognitive en plein essor sur cette période a influencé les travaux des chercheurs en sciences de l'éducation. Elle a permis de prendre en compte la construction des connaissances, à savoir quelles opérations cognitives les étudiants développent pour comprendre et intégrer le savoir. L'étudiant devient un élément actif de l'apprentissage.

Cette phase de naissance des travaux sur les modes d'apprentissage et les conceptions des étudiants est suivie du développement de ce domaine de recherche où les pratiques des étudiants sont devenues un objet scientifique qui a nécessité une conceptualisation. Au cours

des années 1980-1990, le champ du « student learning » connaît une forte structuration (Alava et Romaiville, 2001). Les approches et instruments s'affinent, Entwistle (1988) propose une nouvelle classification de l'apprentissage des étudiants : l'approche de surface, l'approche en profondeur et l'approche stratégique dans laquelle l'étudiant agit dans un but de réussite.

Une approche plus microsociologique se développe parallèlement, où c'est l'expérience étudiante qui est au centre des considérations. Les travaux de Coulon (1997) sur l'affiliation au monde universitaire et le métier d'étudiant font référence en la matière. Les étudiants ne sont plus considérés comme un groupe social homogène mais se définissent par « des mondes étudiants ». L'analyse des pratiques d'étude y est prégnante mais également les pratiques informelles. Enfin, un courant des sciences de l'éducation se forme autour des pratiques étudiantes

#### **4.2 Pratiques étudiantes qui jouent sur la réussite universitaire et dans quelle mesure ?**

La notion d'affiliation fait référence à une intégration réussie dans un milieu avec une appropriation des règles et des codes qui régissent ce milieu pour pouvoir y évoluer librement et dans la norme. L'affiliation au milieu universitaire semble être un préalable à la réussite. S'il veut bénéficier des savoirs, les intégrer et les restituer de façon correcte (c'est-à-dire selon le mode attendu par les enseignants), l'étudiant doit décoder les conduites à tenir, les méthodes à privilégier et les attentes des enseignants. L'affiliation est donc l'aboutissement de cet apprentissage. Des temps précèdent celui de l'affiliation et sont notamment analysés et détaillés par Coulon (1997). Le temps de l'étrangeté est le premier temps décrit par l'auteur. Il est celui où les étudiants sont novices, pendant lequel ils doivent s'approprier le fonctionnement, notamment administratif, de l'université. C'est une phase qui nécessite une affiliation institutionnelle et beaucoup d'étudiants qui abandonnent et d'étudiants fantômes ne dépassent pas ce stade (Legendre, 2003). C'est également un moment où se tisse un réseau avec les pairs, qui est facilité dans le cas où l'étudiant entre à l'université avec un groupe d'amis déjà constitués au lycée. L'étrangeté se joue par ailleurs dans les modes d'organisation, dans les espaces géographiques agrandis qui provoquent des difficultés à être « apprivoisés ». L'étudiant doit opérer une rupture en laissant son passé dont il connaissait les repères et il rencontre un monde étranger, non familier. S'en suit le temps de l'apprentissage, phase de doute où l'étudiant est dans un entre-deux où le passé est derrière lui mais où il n'a pas encore construit ses nouveaux repères. Déstabilisé, il doit rapidement réaliser un

apprentissage de ce nouveau milieu pour pouvoir poursuivre son cursus. Enfin, l'étudiant parvient au temps de l'affiliation lorsqu'il a acquis son métier d'étudiant et qu'il a pu définir les enjeux et les objectifs de sa formation universitaire.

Cette affiliation nécessaire présente une difficulté différenciée selon les caractéristiques des étudiants et notamment s'ils appartiennent à la génération de primo-entrants à l'université dans leur famille. L'hétérogénéisation du profil des étudiants et le caractère majeur de l'échec en première année ont amené les décideurs institutionnels à penser les modalités d'accompagnement des étudiants dans leur entrée à l'université. Dès les années 1980, des aides sont développées visant à faciliter l'intégration des étudiants. Les formes de ces aides sont variées, elles sont centrées sur trois domaines : social, méthodologique et cognitifs (Langevin, 1996 ; Romainville et Noël, 1998). Celles dont l'action pourrait aider à une familiarisation avec le milieu universitaire, dans le sens d'un espace géographique nouveau et d'une organisation institutionnelle différente du secondaire, sont plutôt développées en début d'année. Elles recouvrent les portes ouvertes, les journées d'accueil, les semaines de tutorat de rentrée... Ces actions permettent une première appropriation du nouvel environnement et visent à fournir des outils pour une meilleure compréhension du fonctionnement universitaire (Langevin, 1996) et doter chacun en amont pour éviter les écueils liés à « l'étrangeté » de la situation.

#### **4.3 La gestion du temps, entre temps d'étude et temps de loisirs**

Les habitudes de travail et les comportements studieux sont, à l'instar des stratégies d'apprentissage, variés selon les étudiants. Elles n'ont cependant pas toutes le même impact. Par exemple, Gruel (2002) montre que la régularité de révision des cours (ceux qui révisent régulièrement *versus* ceux qui révisent juste avant les examens) ne démarque pas les étudiants en échec de ceux en réussite. Ce résultat signifierait qu'un apprentissage ancré par un travail régulier ne serait pas plus profitable qu'un apprentissage « de dernière minute » moins durable dans le temps mais suffisant pour certains à la validation des examens. Cet élément pose la question de la nature des examens qui, s'ils privilégient la restitution d'un savoir sans attente d'une réflexion ou argumentation, peut inciter les étudiants à opter pour un apprentissage qu'on pourrait qualifier d'apprentissage en surface. Par ailleurs, la durée totale d'implication dans du travail personnel n'a pas d'influence significative, et a même un impact négatif : si cette durée est trop importante (supérieure à 35 heures par semaine), le temps de travail personnel trop massif est néfaste, le risque d'échec augmente (Grignon et Gruel, 1999).

L'hypothèse peut être émise que l'étudiant qui travaille plus de 35 heures n'est pas forcément un étudiant brillant aux habitudes extrêmement studieuses, mais plutôt un étudiant en difficulté qui tente d'y remédier par un acharnement à la tâche ou encore un étudiant désorganisé qui comble ce manque d'organisation et par conséquent cette perte de temps par une augmentation de la durée de son travail personnel.

L'organisation du temps, sa planification sont en effet un élément significatif de la réussite. Comme soulignés déjà par Boulet *et al.* (1996), les stratégies cognitives d'organisation sont propices à la performance académique, ainsi que la planification du travail. Les étudiants qui utilisent un agenda et se tiennent à ce qu'ils avaient prévu dans leur gestion du temps ont de meilleures chances de réussite (Gruel, 2002). Plus spécifiquement sur la première année (De Ketele, 1990), les étudiants tirent des bénéfices en termes de réussite du fait de savoir se fixer un programme. Cette capacité se décline sur un continuum, l'adoption des deux extrêmes présentant des risques, l'étudiant qui privilégie un comportement « *rigide* » et qui mise sur une grande quantité de travail augmente son risque d'échec, ce qui rejoint les constats de Grignon et Gruel (1999). Sur le plan opposé, l'étudiant « *dilettante* » dont les activités sont plus tournées vers les loisirs a également plus de risque d'échouer. L'organisation passe aussi par l'élaboration de « *stratégies d'étude* ». De Ketele (1990) en montre l'importance par la déclinaison de ce qu'il ne faut pas faire : « *la pathologie superficielle* » qui caractérise l'étudiant qui apprend par accumulation des connaissances et mémorisation et qui se trouve démuni en cas de trou de mémoire car il ne peut faire de lien entre ses connaissances. Le « *mécanisme intellectuel* » par lequel l'étudiant décortique une matière dans les moindres faits et perd le sens global de ce qu'il apprend. Et enfin, le « *tourisme intellectuel* » qualifie l'étudiant qui est capable d'aborder un large ensemble de sujets sans en maîtriser les rouages plus profonds ni pouvoir argumenter. Il est le fait d'étudiant souvent « *trop confiant* » et trop éloigné du contenu des cours.

L'approfondissement des cours est une autre capacité relevée par De Ketele (1990) chez les étudiants en réussite. Les étudiants qui complètent leurs cours par des lectures personnelles pour approfondir la matière sont plus enclins à la réussite et sont plus autonomes dans leur apprentissage. Cette pratique nécessite une gestion du temps, une fois encore par la réalisation d'un programme que l'étudiant doit respecter. Ces lectures personnelles font l'objet de temps passé en bibliothèque. La fréquentation de la bibliothèque est un facteur

augmentant significativement les chances de réussite dans le cas où l'étudiant s'y rend au moins une fois par semaine (Gruel, 2002).

La gestion du temps imparti aux études, à la fois le travail sur les cours, leur approfondissement, les travaux de groupes, la fréquentation de la bibliothèque, et celui dédié aux loisirs est un enjeu crucial pour les nouveaux étudiants qui jouissent d'une nouvelle liberté et autonomie. Parfois ressentie comme un piège, cette liberté de temps doit faire l'objet de choix stratégiques et organisationnels. Le manque de méthode de travail incluant la mauvaise gestion du temps, le manque de travail et le manque de rigueur est le premier facteur invoqué par les étudiants pour expliquer leur échec (Beguin, Frenay, Kestemont, Lecrenier, Parmentier, Tyceta, Verwaerde, 2002). Ces mêmes étudiants rapportent qu'un apprentissage de la gestion du temps les aurait aidés à réussir notamment à travers une plus grande régularité ainsi qu'une meilleure gestion de leurs temps de loisirs et sorties. La dimension quantitative (en volume horaire) et qualitative (en nature) des loisirs doit être prise en compte. Perrot (1986) souligne que, parmi les activités de loisirs, certaines jouent même un rôle négatif : c'est le cas du temps passé devant la télévision. A l'inverse, Michaut (2000) montre que les activités culturelles telles que la visite de musées sont bénéfiques pour les étudiants en première année. Ces indicateurs de pratiques de loisirs marquent par ailleurs une gestion différenciée du temps, selon notamment les contraintes et exigences des filières. Ainsi par exemple, les étudiants en CPGE scientifique se tiennent à l'écart à la fois des loisirs et sorties étudiantes tout comme des sorties culturelles plus légitimes (Coulangeon, 2009).

De plus, l'autonomie de l'étudiant se traduit par la possibilité d'assister ou non aux cours magistraux, ces derniers n'étant pas soumis à une obligation de présence. Or, l'assiduité a un poids non négligeable dans la réussite : les absences répétées influencent les probabilités de réussite. Plus elles sont fréquentes et plus les chances de réussite diminuent (Duru-Bellat, 1995 ; Grignon et Gruel, 1999 ; Michaut, 2000). Selon Michaut (2000), assister à 1% de cours supplémentaire augmente de 0,024 point la note moyenne en première année en AES et de 0,051 point en psychologie.

Après avoir traité dans un premier temps les choix et les stratégies de l'étudiant, facteurs sur lesquels l'étudiant a un pouvoir d'action, avec un champ plus ou moins large, nous allons à présent aborder des facteurs plus externes qui peuvent jouer sur la réussite. Il s'agit du poids du contexte de la vie étudiante, du contexte universitaire et de l'influence des pratiques pédagogiques. A la différence de l'origine sociale, du genre et du passé scolaire qui

sont déterminés ou se déterminent antérieurement à l'entrée à l'université, les facteurs suivants sont ceux avec lesquels l'étudiant évolue et auxquels il doit en partie s'adapter.

### **C- Revue empirique**

Plusieurs facteurs explicatifs de l'échec universitaire en première année sont mis en lumière. Pour Coulon (1997), *"l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent"*. C'est durant la première année que le processus d'affiliation se met en place, permettant aux étudiants de s'insérer dans le milieu universitaire. Ce processus d'affiliation conditionnerait le passage du statut d'élève à celui d'étudiant et l'acquisition d'une nouvelle identité. Les étudiants qui abandonnent sont, pour l'auteur, ceux qui ne s'affilient pas, pour lesquels la compréhension et l'incorporation des codes plus ou moins implicites de la culture universitaire ne se font pas, ou pas assez vite. Confrontés à leur nouveau métier d'étudiant, certains n'en perçoivent pas les exigences (Beaupère, Boudesseul, 2009). Ainsi, les recherches traitent de la difficile transition du secondaire vers le supérieur : l'étudiant étant confronté à un changement de statut, de rôle. Ces indicateurs d'adaptation à l'université seraient influencés par les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, ces dernières se rapportant aux caractéristiques personnelles d'une part, au passé scolaire d'autre part.

Les travaux qui ont analysé les déterminants de la réussite à l'Université mettent tous en évidence l'importance de la scolarité antérieure et de l'origine sociale. Ainsi, le type de baccalauréat, l'âge auquel il a été obtenu, le genre et l'origine sociale ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère, Boudesseul, 2009). Les bacheliers de la série scientifique réussissent généralement mieux que les autres, en revanche, les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire et titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec que les autres (Prouteau, 2009). Les filles réalisent une meilleure insertion universitaire que les garçons, en particulier en raison de leur plus grande adhésion aux règles et aux normes du travail scolaire et de leur meilleure organisation en termes de travail personnel (Frickey, Primon, 2002). Au-delà de ces facteurs sociaux et scolaires, les conditions dans lesquelles se déroulent les études (notamment le temps de travail individuel de l'étudiant) peuvent aussi être considérées comme des variables liées à la réussite. Par exemple, les travaux du Céreq et de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) montrent que le fait de travailler pendant les études

peut être bénéfique en termes d'insertion professionnelle, mais constitue a contrario un facteur de risque dans certaines conditions : si la charge horaire est supérieure à un mi-temps, si cette activité s'exerce plus de six mois par an et si l'emploi occupé est éloigné du domaine d'études. En fait, s'il y a concurrence entre l'activité rémunérée et les études, le risque d'échec est plus grand (Béduwé, Giret, 2004).

La prise en compte d'autres facteurs, de nature plus contextuelle, peut également expliquer cet échec en fin de première année comme le souligne Duru-Bellat (1995). Aussi l'impact du contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue doit être considéré avec attention : le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les curricula, les dispositifs d'accompagnement sont autant d'éléments à prendre en compte pour expliquer les différences de réussite en fin de première année (Romainville, 2002 ; Michaut, 2000). De façon à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année, des politiques variées ont été mises en place dans différents pays (pré-sélection sur la base des aptitudes ; modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants; instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants,...). Toutes ces mesures ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre, d'une part les motivations et les capacités des étudiants et, d'autre part, les caractéristiques des institutions universitaires. La littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de mesure semble le plus approprié pour agir avec le plus d'efficacité. La France, dans un premier temps, a centré son action sur les possibilités de réorientations en cours d'année et sur l'aide à apporter aux étudiants, sous la forme de tutorat notamment. Mais les effets semblent mitigés (Danner, 2000 ; Borrás 2011), de par le ciblage difficile des étudiants fragiles. Depuis 2007, de nouveaux dispositifs voient le jour dans le cadre de l'instauration du Plan Réussite en Licence (PRL). Mais les recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, les plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin : ceux qui assistent aux séances sont en effet ceux dont les chances de réussite sont déjà élevées et qui sont déjà en partie familiarisés avec les codes du travail universitaire. Cet écueil est confirmé récemment par les travaux de Shankland (2009), qui montre que les participants ont généralement réussi leurs études secondaires et sont majoritairement issus de familles dont les parents ont fait des études supérieures.

## **Section 2 : Méthodologie de recherche**

Dans un travail de recherche la méthodologie suivie s'avère indispensable pour la fiabilité et la crédibilité des résultats. Elle se définit comme l'ensemble des démarches entreprise pour la collecte des données, des informations et leurs traitements en vue de produire des résultats qui permettent de vérifier l'atteinte des objectifs fixés en partant des hypothèses.

Le choix des variables découle à la fois de la littérature empirique et théorique sur les déterminants de la réussite académique en première année de science économiques et de gestions. Il est évident que les variables les mieux indiquées ont été les données fiables sur la réussite universitaire. Dans les paragraphes suivants nous allons développer la constitution de l'échantillon et la construction du modèle empirique.

### **Paragraphe 1 : Outils d'analyse**

La méthodologie utilisée ici repose sur deux outils fondamentaux à savoir : la source des données et le traitement des données par analyse suivie.

- **Sources des données**

Les données utilisées sont ici de plusieurs sources à savoir :

- **Unité de recherche**

Cette étude ne pourra atteindre les espérances souhaitées que si cela tenait compte des différents paramètres. Pour cela, nous avons mis l'accent sur la réussite ou non des étudiants de la première année FASEG. Ainsi, avons-nous pris en compte les étudiants réellement concernés. Ce choix se justifie par le souci de vraiment avoir des avis différent sur la question.

- **sélection de l'échantillon**

Nous avons procédé au choix des données secondaire issues de la base réalisé dans le bus d'enrichir le cours de statistique avec des données nouvelles correspondant à la vie réelle des étudiants.

#### **1) Analyse descriptive**

Cette analyse comporte deux rubriques : l'analyse univariée et l'analyse bivariée.

##### **a) Analyse univariée**

L'analyse univariée consiste en la description statistique d'une variable prise individuellement. De façon générale, on effectuera une présentation de toutes les variables pertinentes de notre étude.

### **b) Analyse bivariée**

L'analyse bivariée a pour but d'identifier les associations entre deux variables et d'apprécier la significativité statistique de cette association à partir d'un seuil donné. Dans le cadre de cette étude, elle a permis non seulement de voir, au seuil de 5%, la signification ou non de l'association entre la variable dépendante et chacune des variables indépendantes, mais aussi de mesurer les variations du phénomène selon ces dernières. Pour tester l'indépendance de deux variables, nous utilisons le test de khi-deux (Chi2) de Pearson. On obtient une statistique de Fisher dont la p-value (risque de première espèce estimé) peut être interprétée comme suit :

Pour tester l'indépendance de deux variables, nous utilisons le test de khi-deux (Chi2) de Pearson. On obtient une statistique de Fisher dont la p-value (risque de première espèce estimé) peut être interprétée comme suit :

$$\left\{ \begin{array}{l} H_0 : \text{les deux variables sont indépendantes} \\ H_1 : \text{les deux variables sont liées} \end{array} \right.$$

Lorsque la probabilité associée à la statistique de Fisher est supérieure au seuil de significativité que l'on s'est fixé 5%, on accepte l'hypothèse nulle d'indépendance  $H_0$  ; dans le cas contraire on la rejette.

Les analyses uni et bivariées ont été réalisées avec le logiciel Stata13

## **2) Analyse explicative**

La première partie de l'analyse explicative a été faite à l'aide d'un modèle de régression Probit dichotomique. La variable expliquée est la réussite académique en première année FASEG. La deuxième partie de l'analyse est faite grâce à un modèle Probit binaire.

### **Paragraphe 2 : Présentation du modèle de régression Probit dichotomique**

Par modèle dichotomique, on entend un modèle statistique dans lequel la variable expliquée ne peut prendre que deux modalités (variable dichotomique). Il s'agit alors généralement d'expliquer la survenue ou la non-survenue d'un événement. L'objectif de notre modèle dichotomique consiste alors à expliquer la survenue de l'événement 'réussite académique' en fonction du type de cas observé pour les individus de l'échantillon et de déterminer la nature et le degré des relations observés. On cherche dans notre modèle, à spécifier la probabilité

d'apparition de cet événement. Ces modèles ont été utilisés pour décrire des données économiques avec notamment les travaux de Daniel L. McFadden (1974) et de James J. Heckman (1976).

**Hypothèse :** On considère un échantillon de N individus indicés  $i = 1, \dots, N$ . Pour chaque individu, on observe si un certain événement s'est réalisé et l'on note  $y_i$  la variable codée associée à l'événement.

On pose:  $\forall i \in [1, N] +$

$$Y_i = \begin{cases} 1, & \text{si l'évènement se réalise pour individu} \\ 0, & \text{sinon} \end{cases}$$

Les modèles dichotomiques admettent pour variable expliquée la probabilité  $p_i$  d'apparition de l'évènement étudié conditionnellement aux variables explicatives.

Soit Y une variable dépendante dichotomique et soient  $X_1, X_2, \dots, X_k$  des variables exogènes supposées expliquer Y.

$$F(w) = \Phi(w) = \int_{-\infty}^w \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \exp\left(-\frac{t^2}{2}\right) dt$$

où F est la fonction de répartition de la loi logistique et

$$P[Y = 1] = \Phi(X\beta) = \int_{-\infty}^{X\beta} \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \exp\left(-\frac{t^2}{2}\right) dt$$

Si le rapport  $p_i / (1-p_i)$  vaut  $\theta$  pour un individu  $i$ , alors cela signifie qu'il y a  $\theta$  fois plus de chance qu'un élève réussit (l'évènement  $Y_i=1$  se réalise) par rapport à celui qui présente la modalité de référence de la même variable.  $\beta_0$  est le terme constant et  $\beta_1$  représente l'influence des variables explicatives. Les coefficients  $\beta_0$  et  $\beta_1$  estimés à l'issue de la régression sont dénommés « Probits » et leurs interprétations dépend de la nature qualitative ou quantitative des réalisations de la variable explicative correspondante.

Dans le cas d'une variable explicative continue, le coefficient traduit la variation du logarithme de la probabilité  $P(Y=1)$  de survenue de l'évènement  $Y=1$ , consécutive à un accroissement d'une unité de la variable explicative continue. Dans le cas d'une variable dichotomique  $X \in (0,1)$ , le coefficient traduit la variation du logarithme de la probabilité  $P(Y=1)$  de survenue de l'évènement  $X=1$ .

Le test de significativité des paramètres se fait à partir de la probabilité critique associée. Si celle-ci est supérieure au seuil de signification 5% et 1%, on accepte l'hypothèse nulle selon laquelle les modalités des variables n'ont pas d'effets significatifs et le modèle n'est pas significatif. Dans le cas contraire on rejette l'hypothèse nulle et le modèle est significatif.

Pour tester l'adéquation du modèle en vue de savoir si le modèle explique les variations de la variable dépendante, on recourt au test statistique d'adéquation (qualité d'ajustement) du dernier modèle (modèle saturé, lorsque toutes les variables sont prises en compte) en interprétant l'aire ROC qui varie de 0 à 1 ; et au coefficient de détermination  $R^2$  qui varie entre 0 et 1. L'augmentation de  $R^2$  quand on ajoute les termes d'une variable dans le modèle explique la contribution apportée par cette variable dans l'explication du phénomène étudié.

**a. Interprétation des effets marginaux**

Il est souvent utile de connaître la variation de la probabilité due à un changement d'une variable explicative (ou son effet marginal) sur la probabilité de succès d'un événement. Puisque la probabilité est une fonction non linéaire, des variables explicatives ne seront pas identiques selon que les autres variables sont maintenues à leur niveau moyen, ou médian, ou au premier quartile.

**b. Variables retenus dans le modèle**

- **Variable expliquée**

Réussite académique. Cette admet deux modalités, la réussite ou non. Ainsi, on assimile "1" pour la réussite académique et "0" pour le cas contraire

- **Variables explicatives**

**Tableau 1** : variables d'étude

Série du BAC	1	<i>B</i>
	2	<i>G</i>
	3	<i>D</i>
	4	<i>C</i>
âge	1	<i>[16 ; 18[</i>
	2	<i>[18 ; 21[</i>
	3	<i>[21 ; Plus [</i>
Sexe	1	<i>Masculin</i>
	2	<i>Féminin</i>

Moyenne obtenue	1	<i>[10 ; 11,5[</i>
	2	<i>[11,5 ; 12,5[</i>
	3	<i>[12,5 ; 15[</i>
Régulier	1	<i>non</i>
	2	<i>oui</i>

**Source : auteur, 2016**

### **c. Les logiciels utilisés**

La mise au point des différentes méthodes d'analyse susmentionnées nécessitera l'usage de certains logiciels d'analyse. Il s'agit essentiellement de STATA 13 pour les analyses bivariées et l'analyse explicative, et du logiciel EXCEL pour la mise en forme des tableaux statistiques.

Au terme de ce chapitre, l'on peut retenir que les données disponibles pour mener nos analyses sont de qualité acceptable, tant au niveau de la disponibilité des informations recherchées qu'au niveau des contenus. Sur cette base, des indicateurs ont pu être définis pour permettre la vérification des hypothèses ci-dessus énoncées. Aussi, les méthodes d'analyse qui nous ont paru les plus adaptées à l'étude ont été exposées. Dans la suite, nous produirons et analyserons les différents résultats issus de l'application des méthodes statistiques sur les données.

## Chapitre 2 : Présentation, Analyse des résultats et Recommandations

### Section 1 : présentation, analyse et interprétation

Cette section sera consacrée à la présentation des résultats, analyse et interprétation

#### Paragraphe 1 : Présentation des résultats

Dans ce paragraphe nous allons présenter les statistiques descriptives.

#### A) La statistique descriptive

*c (analyse uni variée)*

Variabiles	Modalités	Code	Pourcentage%
réussite	Non	0	37
	Oui	1	63
sexe	Masculin	1	51
	Féminin	2	49
régularité	Oui	1	71
	Non	2	29
Bac série	B	1	6
	G	2	29
	D	3	38
	C	4	27
Moyenne au bac	[10 ; 11,5[	1	56
	[11,5 ; 12,5[	2	29
	[12,5 ; plus[	3	15
Tanche d'âge	[16 ; 18[	1	34
	[18 ; 21[	2	34
	[21 ; Plus [	3	32

Source : auteur, 2016

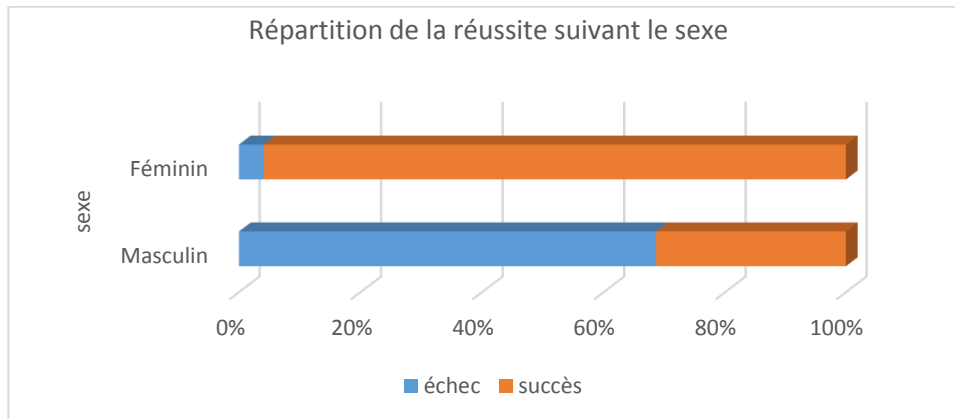
Le tableau ci-dessus retrace la répartition des variables d'étude.

Ainsi sur notre échantillon de 100 étudiants, 63% ont eu de réussite contre 37%. 51% ont le sexe masculin contre 49% de sexe féminin. Aussi, 71% sont régulier contre 29%. De l'analyse du tableau, il ressort que la grande partie des enquêtés ont eu une Bac D et une moyenne comprise entre 10 et 11,5.

## B) Analyse bi-variée

### Analyse de la réussite universitaire en première année FASEG suivant les variables explicative

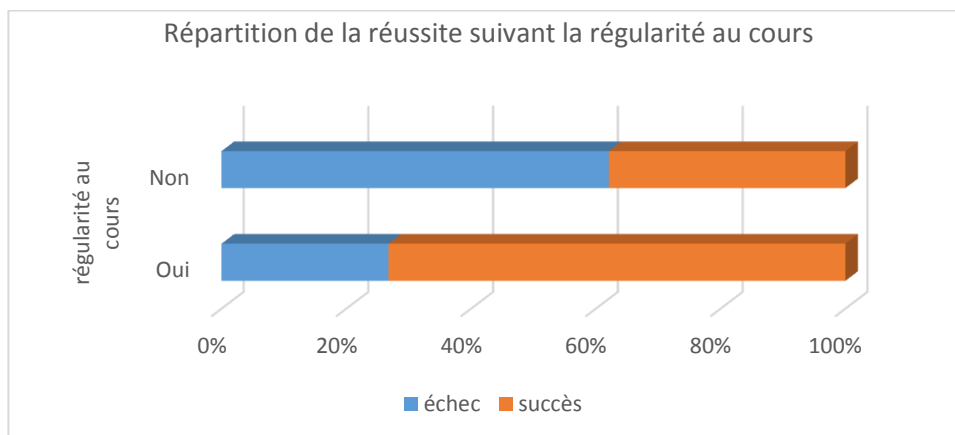
**Graphe 1: Répartition de la réussite suivant le sexe**



Source : Auteur, 2016

De l'analyse du graphique, il ressort que la majeure partie de enquêtés ayant le sexe féminin ont de succès en première année de licence. Par contre, l'évènement contraire s'observe au niveau des hommes. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les femmes ont une facilité de réussite une fois retrouvée dans leurs filières. Aussi, elles ont une grande capacité d'insertion dans un nouveau monde, celui d'après le BAC, séparation de leurs parents.

**Graphe 2** Répartition de la réussite suivant la régularité au cours

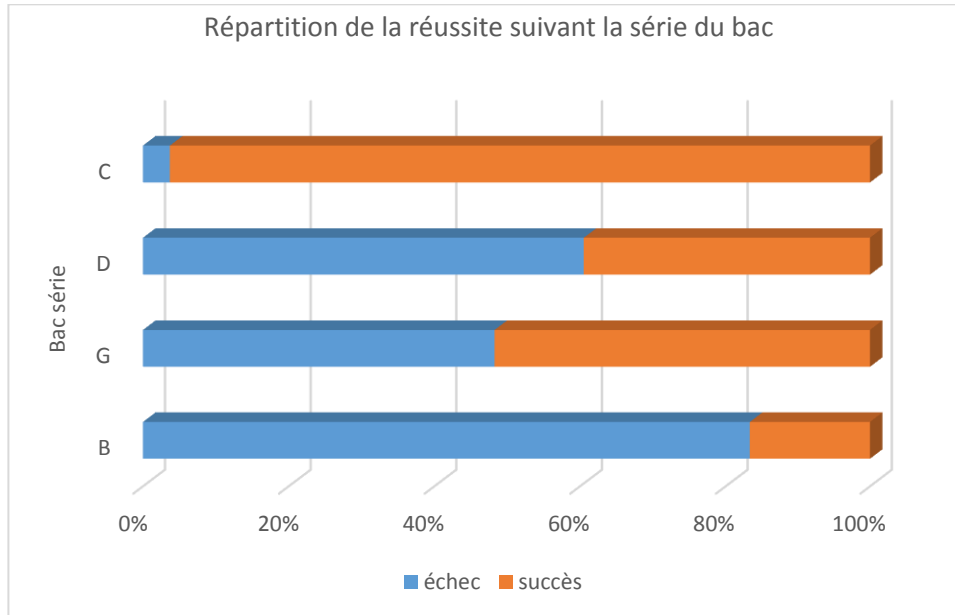


Source : auteur, 2016

A travers l'analyse du graphique, il ressort que, plus de 70% de ceux qui sont réguliers au cours ont eu le succès. Pour ceux qui ne sont pas réguliers, plus de 60% ont échoué. Ainsi, la régularité au cours constitue un facteur important de réussite universitaire en première année à la FASEG en ce sens que, la régularité au cours permet aux étudiants de se doter des

armes nécessaire pour réussir la session. Il s'agit entre autre, de l'explication de professeur, des exercices d'applications traités avec le professeur et bien d'autre chose.

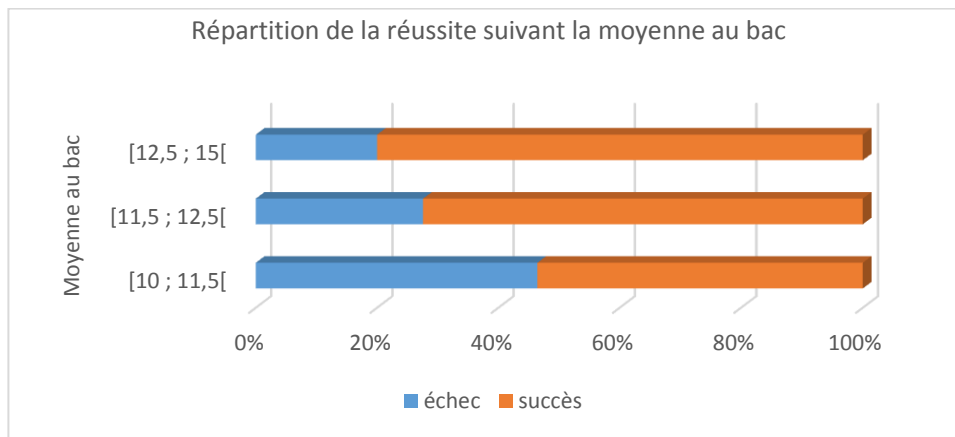
### **Graphe 3 Répartition de la réussite suivant la série du bac**



Source : auteur, 2016

Il ressort de l'interprétation du graphique de la répartition du succès suivant la série du Bac que, ceux qui ont un Bac scientifique (C et D) ont plus succès comparativement à ceux qui ont un Bac commercial (G et B). Ainsi, plus de 80% des bacheliers du Bac C ont connu de succès. Il faut également remarquer que ceux qui ont le Bac G, réussissent mieux même plus que ceux qui ont le D (53%)

#### **Graphe 4 Répartition de la réussite suivant la moyenne au bac**



Source : auteur, 2016

D'après l'analyse du graphique, il découle que, au fur et à mesure que la moyenne obtenue au Bac par les étudiants augmente, la proportion de réussite augmente aussi. Ce résultat peut être expliqué par le fait la moyenne obtenir retrace en partie la capacité de l'étudiant à capter et comprendre les enseignants du professeur au cours et aussi à se conformer au rythme pressante et nouveau pour l'étudiant.

#### **Paragraphe 2 : Analyse explicative**

##### **1) Test d'indépendance de Pearson et de l'intensité de liaison**

**Tableau (3) de contingente**

	reussit	sexe	regu	bac	moy	age
reussit	1.0000					
sexe	0.6683* 0.0000	1.0000				
regu	-0.3318* 0.0007	-0.0974 0.3349	1.0000			
bac	0.5131* 0.0000	0.3925* 0.0001	-0.1236 0.2206	1.0000		
moy	0.2203* 0.0276	0.2198* 0.0280	-0.1530 0.1286	0.1355 0.1789	1.0000	
age	0.8227* 0.0000	0.5660* 0.0000	-0.2285* 0.0222	0.3266* 0.0009	0.3041* 0.0021	1.0000

Source : résultat sous STATA

Après analyse de notre échantillon, on constate que toutes les variables explicatives sont significativement liées, pris deux à deux avec la réussite universitaire en 1<sup>ère</sup> année FASEG.

On a donc :

- Le sexe influence significativement la réussite universitaire en 1<sup>ère</sup> année au seuil de 1%.
- La régularité au cours est significativement liée (-0,33) la réussite universitaire en 1<sup>ère</sup> année au seuil de 1%.
- La série du Bac et la moyenne obtenue au Bac, au seuil de 5%, sont significativement liés à la réussite universitaire en 1<sup>ère</sup> année.
- Le nombre d'années, c'est-à-dire, l'âge influence significativement, pris deux à deux, la réussite universitaire en 1<sup>ère</sup> année à la FASEG. Ce résultat peut être expliqué que la maturité et la conscient de soi affecte significativement et positivement la réussite universitaire en 1<sup>ère</sup> année FASEG.

### 2) Test de V de cramer (intensité de liaison)

D'après les statistiques associées au test de chi2 de Pearson réalisé, on remarque que la plupart des variables sont significativement liés entre elle. De même toujours après le test de V de Cramer réalisé entre les variables explicatives, de grande relation n'ont pas été détectées (cf annexe) sauf entre la réussite et l'âge où on observe une forte liaison significative.

Nous pouvons donc passer à la modélisation.

### 3) Modélisation économétrique

Il s'agira ici de présenter les différents résultats obtenus à la suite de la modélisation. Ainsi donc nous présenterons les résultats du modèle Probit dichotomique.

<b>Probit régression</b>	Number of obs. = 100
	Wald chi2(5) = 53,69
	Prob > chi2 = 0,0000
<b>Log pseudolikelihood = -26,731019</b>	

Source : réalisé à partir des résultats sur STATA

Le modèle Probit dichotomique a été utilisé afin d'apprécier l'effet des variables explicatives de notre analyse à savoir : Sexe, régularité au cours, Bac série, Moyenne au bac et Tanche d'âge afin d'analyser la réussite universitaire en première année à la FASEG. Le modèle est globalement significatif au seuil de 1% car la probabilité de khi-deux associé à la statistique de Wald est inférieur à 0,01 (P<0,0000).

Il ressort de cette analyse, après interprétation des statistiques de Wald que toutes choses égales par ailleurs, la majorité des variables explicatives sélectionnées pour notre étude ont une influence significative sur la probabilité de réussite en première année.

<i>Variables</i>	<i>Dy/dx</i>	<i>Std.err.</i>	<i>Z</i>	<i>P&gt; z </i>
<b>sexe</b>	0,6759459	0,14011	4,82	0,000
<b>regu</b>	-0,4079609	0,16988	-2,4	0,016
<b>bac</b>	0,2115399	0,06363	3,32	0,001
<b>moy</b>	0,0518636	0,07931	0,65	0,000
<b>_cons</b>	-2,772197	0,9473963	-2,93	0,003

Tableau 4 : résultats de l'estimation

Source : réalisé à partir des résultats sur STATA

### **Paragraphe 2 : Analyse des coefficients et des effets marginaux**

Les résultats de l'estimation montrent toutes les variables retenues sont significatives au seuil de 1% excepté la variable « régularité au cours », qui est significative au seuil de 5%.

Il faut aussi remarquer que la majeure partie des coefficients significatifs a un signe positif. Le signe positif de chacun des modalités signifie qu'il existe une relation positive entre chacun des modalités et la variable expliquée.

Ainsi, un étudiant non régulier au cours, toute chose égale par ailleurs diminue la probabilité de réussite de ce dernier. Il ressort de l'analyse du tableau donc, qu'un étudiant non régulier au cours a 0,407 fois moins de chance de réussit par rapport à ceux qui sont régulier de vrai au cours.

Il découle de l'analyse du tableau que, au fur et à mesure que la moyenne obtenue au Bac augment, la chance de réussite augmente aussi de 0,05.

Un étudiant de sexe féminin à de 0,67 fois plus la chance de réussite qu'un étudiant de sexe masculin.

En ce qui concerne la variable série du Bac, les modalités « G », « D » et « C » augmente la chance de réussite de l'étudiant en première année de licence à la FASEG.

### **La courbe ROC**

La valeur de l'Area ROC curve est comprise entre 0,9 et 1 (voir annexe : courbe ROC du modèle) donc la discrimination est faible. L'ajustement est très bon. Cette valeur obtenue témoigne de la pertinence des variables explicatives utilisées pour faire cette étude et de la très forte significativité de ces dernières dans l'analyse des déterminants de la réussite universitaire en première année.

## **Section 2 : Vérification des hypothèses et recommandations**

### **A- Vérification des hypothèses**

Dans le présent chapitre, nous avons fait l'analyse descriptive des facteurs déterminants de la réussite universitaire en première année. Nous avons par des analyses économétriques essayé de voir les différents facteurs qui influencent la réussite universitaire, première année FASEG. De ces analyses, il ressort que, pour la variable série du Bac, les modalités « G », « D » et « C » augmente la chance de réussite de l'étudiant en première année de licence à la FASEG. L'hypothèse 1 selon laquelle la série D influence plus positivement la réussite académique en première année à la FASEG est donc confirmée.

Aussi, l'âge, le sexe, la moyenne au BAC, la régularité au cours, agissent significativement sur la réussite académique en première année à la FASEG à l'UAC. L'hypothèse 2 est aussi confirmée.

### **B- Recommandations**

- Encourager l'autonomie des étudiants en attribuant à temps les frais de bourse et secours.
- Construire des infrastructures adaptées aux besoins des étudiants (amphi, sièges, etc...) et des apprenants à besoins spécifiques ;
- Des stratégies doivent être mises en place afin d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage afin de permettre à l'étudiant de bien retrouver après sa formation ;
- optimiser l'utilisation des ressources humaines et matérielles existantes ; alléger les processus d'utilisation des fonds

- Cependant, comme le financement n'est pas toujours en concordance avec les besoins, il est nécessaire de maximiser les ressources matérielles existantes, dont les infrastructures. Cela pourrait conduire à la mise en œuvre de nouveaux dispositifs comme l'adaptation du calendrier universitaire, le réaménagement du calendrier universitaire afin d'utiliser les locaux sur 09 mois, l'implantation de « classes tournantes » évitant ainsi l'inoccupation de locaux pendant la période de cours, l'établissement de classes multigrades, la mise en place de cours du soir ou à horaire décalé, une diversification de l'offre afin de permettre à l'étudiant d'avoir au moins un minimum de détermination et de motivation, etc

## CONCLUSION

Les éléments et analyses exposés précédemment montrent bien que ce sont principalement les variables classiques liées au parcours scolaires des étudiants (régularité au cours, série et moyenne du bac, l'âge) qui déterminent le succès au terme de la première année passée à l'université. Sur la base du modèle logistique présenté auparavant et des tests intermédiaires qui intègrent successivement les groupes de variables explicatives, on peut chiffrer la contribution propre de chacun de ces groupes.

Mais il faudra entreprendre une étude plus large prenant en compte l'ensemble des facteurs potentiels et en tenir compte globalement pour améliorer les résultats académiques en première année en faculté des sciences économiques et de Gestions de l'Université d'Abomey-Calavi.

La présente étude souffre de quelques insuffisances tant au niveau de la spécification du modèle qu'au niveau de l'analyse qualitative des résultats. Pour des raisons d'orientation de recherche et aussi pour réduire le champ de l'analyse, l'étude a occulté certaines variables dont l'influence est sans doute non négligeable sur la réussite des étudiants en 1<sup>ère</sup> année FASEG.

## REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- BEAUPERE N., BOUDESSEUL G., (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*, La Documentation Française, coll. « Etudes & recherches », 2009.
- BEDUWE, GIRET, 2004, Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle?, *Economie et Statistiques*, n°378-379, pp55-83.
- BARROUILLET P., BERNARDIN S., PORTRAT S., VERGAUWE E., CAMOS V. , 2007, "Time and cognitive load in working memory". *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, vol 33 (3), may 2007, pp 570-585.
- BARROUILLET P., CAMOS V., MORLAIX S., SUCHAUT B. (2008), " Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire?", *Revue Française de Pédagogie*, n° 162, Janvier-mars 2008, pp5-14.
- BORRAS I. (2011), "Le tutorat à l'université : peut-on forcer les étudiants à la réussite?". *Bref du CEREQ*, N°290, 4p.
- COULON A.(1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- DANNER M. (2000), " A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ?" , *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2000, n°1, pp 25-41.
- DANEMAN M., CARPENTER P.A. (1980), "Individual differences in working memory and reading". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- DURU-BELLAT M. (1995), " Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec scolaire en première année d'université", *Savoir Education Formation*, n°3, pp 399-416.
- FRICKEY A., PRIMON J.L. (2002), Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail, *Formation Emploi*, n°79, pp 19-107
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1999), *Evaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*. PUF, 310 p.
- JENSEN A.R. (1997), Jensen, A.R. (1987). Individual differences in the Hick paradigm. In P.A. Vernon (Ed.), *Speed of information processing and intelligence* (p. 101-175). Norwood, NJ : Ablex.
- LEPINE R., BARROUILLET P., CAMOS V. (2005), "What makes working memory spans so predictive of high level cognition?" *Psychonomic Bulletin and Review*, N°12 (1), pp165-170.)



## ANNEXES

	reussit	sexe	regu	bac	moy	age
reussit	1.0000					
sexe	0.6683* 0.0000	1.0000				
regu	-0.3318* 0.0007	-0.0974 0.3349	1.0000			
bac	0.5131* 0.0000	0.3925* 0.0001	-0.1236 0.2206	1.0000		
moy	0.2203* 0.0276	0.2198* 0.0280	-0.1530 0.1286	0.1355 0.1789	1.0000	
age	0.8227* 0.0000	0.5660* 0.0000	-0.2285* 0.0222	0.3266* 0.0009	0.3041* 0.0021	1.0000

. probit reussit sexe regu bac moy, ro

```
Iteration 0: log pseudolikelihood = -65.895568
Iteration 1: log pseudolikelihood = -29.242824
Iteration 2: log pseudolikelihood = -26.758758
Iteration 3: log pseudolikelihood = -26.731088
Iteration 4: log pseudolikelihood = -26.731019
Iteration 5: log pseudolikelihood = -26.731019
```

```
Probit regression                               Number of obs =      100
                                                Wald chi2(4)      =      53.69
                                                Prob > chi2       =      0.0000
Log pseudolikelihood = -26.731019             Pseudo R2        =      0.5943
```

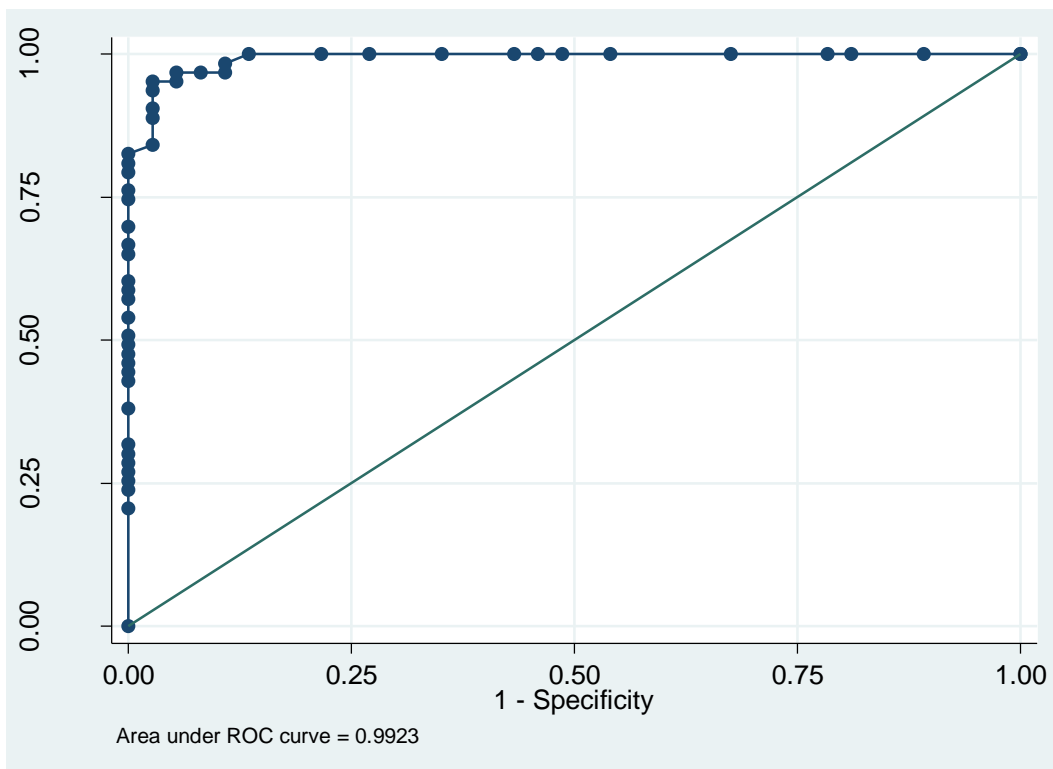
reussit	Robust		z	P> z	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
sexe	2.498084	.4726346	5.29	0.000	1.571738	3.424431
regu	-1.507696	.5218652	-2.89	0.004	-2.530533	-.4848589
bac	.7817852	.1909985	4.09	0.000	.4074349	1.156135
moy	.9293315	.5319214	1.75	0.081	-.1132154	1.971878
_cons	-2.772197	.9473963	-2.93	0.003	-4.629059	-.9153341

. mfx

Marginal effects after probit

y = Pr(reussit) (predict)  
= .81088639

variable	dy/dx	Std. Err.	z	P> z	[ 95% C.I. ]	X
sexe	.6759459	.14011	4.82	0.000	.40133 .950562	1.49
regu	-.4079609	.16988	-2.40	0.016	-.740914 -.075008	1.29
bac	.2115399	.06363	3.32	0.001	.086828 .336252	2.01
moy	.0518636	.07931	0.65	0.000	-.10359 .207317	1.59



INTRODUCTION .....1

CHAPITRE 1 : cadre Théorique et Méthodologique de l'étude .....	3
Section1 : cadre théorique .....	3
Paragraphe 1 : Problématique, Objectifs et Hypothèses.....	3
A- Problématique .....	3
B- Objectifs et hypothèses de l'Etude.....	4
Paragraphe 2 : Revu de littérature .....	5
A- Clarification des concepts .....	5
B- Caractéristiques de la réussite en première année universitaire .....	5
C- Revue empirique.....	13
Section 2 : Méthodologie de recherche.....	14
Paragraphe 1 : Outils d'analyse .....	16
Paragraphe 2 : Présentation du modèle de régression Probit dichotomique .....	16
Chapitre 2 : Présentation, Analyse des résultats et Recommandations .....	20
Section 1 : présentation, analyse et interprétation .....	20
Paragraphe 1 : Présentation des résultats.....	20
A) La statistique descriptive .....	20
B) Analyse bi-variée.....	21
Paragraphe 2 : Analyse explicative .....	23
1) Test d'indépendance de Pearson et de l'intensité de liaison .....	23
2) Test de V de cramer (intensité de liaison) .....	24
3) Modélisation économétrique.....	
Paragraphe 2 : Analyse des coefficients et des effets marginaux.....	25
Section 2 : Vérification des hypothèses et recommandations.....	26
A- Vérification des hypothèses .....	26
B- Recommandations .....	27
Conclusion .....	28
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE .....	30
Annexe .....	a