

## RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université

Massart, Xavier; Romainville, Marc

*Published in:*  
Recherches en Éducation

*Publication date:*  
2019

*Document Version*  
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

*Citation for pulished version (HARVARD):*

Massart, X & Romainville, M 2019, 'Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université', *Recherches en Éducation*, Numéro 37, p. 112-125. <[http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE\\_37.pdf](http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_37.pdf)>

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# *Recherches en Éducation*

N°37 – Juin 2019

**Les compétences transversales :  
un référent pertinent pour la formation ?**

Numéro coordonné par  
Ioana Boancă & Sylvain Starck

## Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ?

Coordonné par Ioana Boancă & Sylvain Starck

- SYLVAIN STARCK & IOANA BOANCĂ** **3**  
 Édito – Les compétences transversales :  
 une notion et des usages qui interrogent
- SYLVAIN STARCK** **8**  
 Quelles relations entre conceptions « quotidienne »  
 et scientifique des compétences transversales ?
- LOUIS DURRIVE** **22**  
 Les compétences transversales d'un  
 point de vue ergologique
- JEAN-CLAUDE COULET** **34**  
 Compétences transversales : quelques suggestions  
 pour s'affranchir d'un mythe
- MARIE-NOËLLE HINDRYCKX & MAGGY SCHNEIDER** **50**  
 La « réflexivité » : une compétence transversale dans  
 la formation des enseignants ?
- SABRINA LABBÉ, NAÏMA MARENGO, LOÏC GOJARD  
& SYLVIE BOURLOT-RANTY** **64**  
 Le regard des formés sur les compétences transversales :  
 outils de connaissances et de re-connaissances
- FRÉDÉRIQUE BROS, MARIE-CHRISTINE VERMELLE  
& IOANA BOANCĂ** **88**  
 Les compétences transversales, une nouvelle « clé »  
 pour l'insertion ? Enjeux et effets pour les acteurs

## Recherches en Éducation

N°37 - Juin 2019

### Varia

- LUCIE GOMES** **100**  
 L'objectivité du document en classe d'histoire :  
 un obstacle à dépasser pour être compétent
- XAVIER MASSART & MARC ROMAINVILLE** **112**  
 Attributions causales des étudiants en matière de  
 réussite à l'université
- STÉPHANE TALÉRIEN, SÉBASTIEN CHALIÈS  
& STEFANO BERTONE** **126**  
 Le développement professionnel des enseignants  
 expérimentés par la transmission explicite de pratiques  
 ordinaires entre pairs
- VALÉRIE THÉRIC, HÉLÈNE CHENEVAL-  
ARMAND & ALICE DELSERIEYS** **140**  
 Enseignement professionnel et démarches d'investigation :  
 le cas du Génie industriel textile

### Recensions

- Modèles de formation et architecture dans l'enseignement  
 supérieur. Culture numérique et développement humain **157**  
**BRIGITTE ALBÉRO, TERESA YURÉN & JÉRÔME  
GUÉRIN**  
 Éditions Raison et Passions, 2018  
*Recension par Michel Fabre*
- Vidéo-formation et développement de l'activité  
 professionnelle enseignante **159**  
**CYRILLE GAUDIN, SIMON FLANDIN,  
SYLVIE MOUSSAY & SÉBASTIEN CHALIÈS**  
 Éditions L'Harmattan, 2018  
*Recension par Alain Jean*

# Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université

Xavier Massart & Marc Romainville<sup>1</sup>

## Résumé

*Depuis que l'enseignement supérieur a développé de nombreux dispositifs de promotion de la réussite au bénéfice des étudiants de première année, on déplore souvent que ces dispositifs soient sous-utilisés et que ce sont les étudiants « qui en auraient le moins besoin » qui y participeraient le plus. C'est notamment le cas du dispositif, étudié dans cet article, d'évaluation formative et précoce permettant aux étudiants d'identifier leurs lacunes en termes de prérequis et d'y remédier. Bien qu'une corrélation non négligeable entre la maîtrise de ces prérequis et la réussite en fin d'année ait été établie, trop peu d'étudiants, aux yeux des enseignants, décident de participer aux activités de renforcement des prérequis qui suivent la passation des tests. Il est dès lors essentiel de mieux comprendre les mécanismes qui incitent les étudiants à profiter ou non de ces dispositifs. Le présent article analyse cette question au regard de la théorie des attributions causales : quelle place les étudiants accordent-ils aux prérequis dans leur explication spontanée de la réussite ? Quels sont les facteurs (niveau de maîtrise réelle des prérequis, genre...) qui sont liés à ces attributions ? L'article se termine par quelques pistes pédagogiques que les résultats permettent d'envisager.*

L'objectif de la recherche décrite dans le présent article est de mieux appréhender les attributions causales faites par les étudiants à propos de la réussite en fin d'année académique et plus particulièrement leurs représentations de la place des prérequis comme facteur de réussite. Les étudiants estiment-ils que leur niveau de maîtrise des prérequis, testée en début d'année, influencera leur performance académique finale ? Pensent-ils par ailleurs qu'ils disposent d'une certaine emprise sur l'amélioration de cette maîtrise ?

La présentation de la recherche se déroulera selon les étapes suivantes. Le projet « Passeports pour le Bac », au sein duquel la recherche a pris place, sera d'abord décrit très brièvement (point 2). Les principes théoriques de base concernant les attributions causales seront ensuite rappelés (point 3). Dans les parties suivantes, la recherche empirique sera présentée selon un schéma classique : questions de recherche (point 4) ; méthodologies de recueil et d'analyse des données (point 5) ; présentation, analyse (point 6) et discussion (point 7) des résultats. L'article se terminera, d'une part, par le relevé de quelques limites de la recherche (point 8) et, d'autre part, par des propositions d'implications pédagogiques des résultats obtenus (point 9).

## 1. Bref rappel du dispositif « Passeports pour le Bac »

En Belgique, l'enseignement supérieur est régi par un système dit de libre accès : tout étudiant détenteur d'un diplôme de l'enseignement secondaire terminal de transition (et même de bon nombre de filières de qualification) a le droit de s'inscrire dans la filière d'enseignement supérieur de son choix, en dehors de quelques filières pour lesquelles existent des filtres. Par ailleurs, il n'existe aucune évaluation externe standardisée au terme de l'enseignement secondaire (tel que le Baccalauréat en France) : la certification en fin de secondaire est réalisée, au niveau local, par chaque établissement, quoique des épreuves externes commencent aussi à se mettre en place à ce niveau.

---

<sup>1</sup> Xavier Massart, chercheur & Marc Romainville, professeur, Institut de recherche en didactiques et en éducation (IRDENA), Université de Namur (Belgique).

Dès lors, à l'entame de sa première année universitaire, l'étudiant ne dispose pas d'indication fiable quant à son réel bagage initial de connaissances et de compétences. En effet, au sein d'un pareil système décentralisé, des élèves détenteurs d'un même diplôme peuvent disposer de connaissances et de compétences de niveaux très divers, sans que personne n'en soit informé, ni ces élèves eux-mêmes, ni les établissements d'enseignement supérieur dans lesquels ils s'inscrivent ultérieurement.

Or, le bagage initial de l'étudiant en termes de connaissances et de compétences s'avère bien souvent décisif : la maîtrise des prérequis constitue en effet un facteur de réussite non négligeable (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012). Il ne s'agit bien sûr que de l'un des facteurs qui influent sur le résultat en fin d'année académique, mais ce facteur est loin d'être insignifiant.

En outre, nos recherches antérieures ont montré que cette inégalité effective, mais opaque, dans la maîtrise des acquis à la sortie du secondaire représente un facteur explicatif puissant de la difficulté à démocratiser l'enseignement supérieur en Belgique. Autrement dit, si les résultats et les parcours des étudiants restent à ce point liés à leur origine sociale, c'est aussi parce que les étudiants issus de milieux sociaux différents n'abordent pas l'enseignement supérieur avec un bagage de connaissances et de compétences identique : ils ont été scolarisés dans des établissements secondaires différents en fonction de leur origine sociale, la composition socioculturelle et sociale des établissements étant fortement contrastée (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012).

C'est dans ce contexte que le projet « Passeports pour le Bac » poursuit, depuis près de dix ans, en l'objectif de promouvoir et de démocratiser la réussite des étudiants de première année universitaire via une quadruple action : 1) l'identification, en dialogue avec les enseignants, des principaux prérequis des formations ; 2) la mesure précoce de leur maîtrise auprès des étudiants entrants ; 3) l'adaptation des enseignements au regard des résultats globaux et 4) la mise en place de séances de renforcement des prérequis en tout début d'année académique à destination des étudiants pour lesquels des lacunes auraient été détectées (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012).

L'engagement de l'étudiant dans ce projet d'évaluation formative précoce est crucial pour qu'il soit efficace. En effet, l'étudiant réalise volontairement le test et doit ensuite faire la démarche de prendre connaissance de ses résultats. Si des lacunes sont identifiées, il doit en outre prendre la décision d'y remédier et participer effectivement aux activités de renforcement proposées. Pour que l'étudiant adhère à cette démarche, il est sans doute nécessaire qu'il soit lui-même persuadé du fait que sa maîtrise des prérequis à l'entrée des études jouera un rôle dans sa réussite ultérieure. Toutefois, des facteurs psychologiques pourraient contribuer à ce qu'il ne partage pas cette croyance, d'où notre intérêt de sonder les attributions causales des étudiants entrants en matière de réussite universitaire.

## 2. Attributions causales d'une réussite ou d'un échec académique

Dans sa vie quotidienne, l'être humain tente régulièrement d'expliquer les événements qui lui arrivent ainsi que les comportements d'autrui et les siens. Face à un échec ou une réussite scolaire en particulier, les élèves et les étudiants cherchent spontanément à expliquer leur résultat et établissent des hypothèses naïves sur ses causes probables. De nombreuses questions émergent lorsque l'on cherche à comprendre ce phénomène spontané dit d'attributions causales. Quels facteurs l'individu va-t-il privilégier pour expliquer son comportement ou son résultat ? Sommes-nous objectifs dans l'élaboration des causes possibles ? Pourquoi voulons-nous expliquer ces événements (volonté de compréhension, de contrôle, de justification ou de rationalisation de notre comportement) ?

De nombreux auteurs se sont intéressés à ce phénomène en développant les théories de l'attribution causale. Fritz Heider (1958) est considéré comme le fondateur de ces théories : « Se-

lon Heider, nous employons trois types de causes pour expliquer nos conduites ou les conduites d'autrui : la capacité, la motivation et l'environnement » (Gosling, 2009, p.71). Lorsque Heider parle de motivation, il distingue au sein de celle-ci l'intention et l'effort. On retiendra notamment du modèle de Heider qu'il établit une distinction entre les causes personnelles (ou internes), telles que les capacités de la personne et sa motivation, et les causes impersonnelles (externes), telles que l'environnement ou des caractéristiques de la situation.

Sur la base de ces premiers travaux, les modèles se sont affinés (voir en particulier Fontayne et al., 2003 ; Weiner, 1985) et l'on distingue désormais trois dimensions interprétatives de la manière dont un individu tente d'identifier les causes d'un succès ou d'un échec : le « locus de causalité », la « stabilité » et la « contrôlabilité ». Le « locus de causalité », parfois appelé dimension d'internalité, suggère de distinguer, à la suite de Heider, les causes internes à l'individu des causes qu'il perçoit comme externes. La dimension de « stabilité » permet, quant à elle, de différencier les causes qui varient ou non à travers le temps. Enfin, la dimension « contrôlabilité » cherche à identifier si la cause perçue est jugée, par le sujet ou les autres, comme contrôlable ou incontrôlable.

Ces trois dimensions des attributions causales jouent un rôle déterminant dans le futur comportement des personnes à travers le lien qu'elles établissent avec l'estime de soi (locus de causalité), les attentes futures de succès ou d'échec (stabilité), ainsi que les émotions ressenties (contrôlabilité). Selon Paul Fontayne et al. (2003, p.59), plusieurs études ont validé les propositions formulées par Bernard Weiner en montrant que « le croisement des dimensions attributionnelles relatives à la cause perçue d'un événement va non seulement influencer la motivation du sujet par l'intermédiaire des émotions et des attentes de succès, mais également va guider le comportement du sujet car il est directement influencé par ces deux variables (i.e., attentes de succès et émotions) ».

La distinction entre causes internes et externes a par ailleurs engendré la mise en évidence de trois biais importants : le biais acteur-observateur, le biais de complaisance et le biais de disposition.

Les attributions faites par un acteur (dans notre cas, un étudiant) sur son propre comportement ont tendance à différer de celles faites par l'observateur (dans notre cas, un enseignant) du comportement de l'acteur (Gosling, 2009, p.74-75). L'acteur attachera de l'importance à la situation (causes externes), tandis que l'observateur va plutôt comparer le comportement de l'acteur avec d'autres personnes et chercher à identifier des causes internes pour expliquer ses observations. En outre, un élément qui peut être important pour l'observateur pourra l'être moins pour l'acteur. Il s'agit du biais d'acteur-observateur. Pour en revenir aux prérequis, ces différences d'attitudes entre l'acteur et l'observateur peuvent engendrer des biais dans l'identification des causes expliquant le résultat académique. Ainsi, des enseignants peuvent observer des différences importantes de maîtrise des prérequis entre étudiants entrants et faire l'hypothèse que ces différences vont jouer sur la réussite académique finale, alors que les étudiants, ne bénéficiant pas de point de comparaison, peuvent être amenés à sous-estimer ce facteur.

Par ailleurs, nous avons souvent tendance, pour expliquer une mauvaise performance, à protéger notre estime de soi. Lorsqu'une équipe de football perd, les joueurs expliqueront que c'est à cause du mauvais état du terrain (facteur externe) et lorsqu'elle gagne, ils diront qu'ils ont bien joué. Dans ce cas, on parle de biais de complaisance. Selon la théorie des attributions, on aurait plutôt tendance à expliquer une réussite par des causes internes et un échec par des causes externes (norme d'internalité) pour ces raisons de préservation de l'estime de soi.

Patrick Gosling (2009, p.75) apporte toutefois une nuance à la formulation de ce biais. Pour lui, « le plus souvent, les attributions sont plus internes qu'externes, aussi bien pour la réussite que l'échec ». Dès lors, il soulève la question de l'importance de ce biais et suggère de parler du biais auto-avantageux (attributions plus internes qu'externes pour la réussite) et du biais auto-défensif (attributions plus externes qu'internes pour l'échec). En cas de réussite, un étudiant s'attribuera surtout le mérite de celle-ci en parlant des efforts qu'il aura fournis et minimisera le facteur

chance ou la difficulté des questions posées. Il tirera avantage de sa réussite pour augmenter son estime de soi. En cas d'échec, un étudiant aura tendance à évoquer la malchance dans les questions piochées ou la présence de questions « vaches » et minimisera le fait qu'il a peu fourni d'effort dans son étude. Il cherchera essentiellement à défendre son estime de soi en rejetant la faute sur des facteurs externes, indépendants de lui. Les résultats de l'étude de Fontayne et al. (2003, p.70) montrent également que « les sujets percevant leur résultat comme un succès font des attributions significativement ( $p < .001$ ) plus "internes", "stables" et "contrôlables personne" que les sujets percevant leur résultat comme un échec ». Les dimensions de « stabilité » et de « contrôlabilité » introduites par Weiner interviennent donc aussi au niveau du biais de complaisance dans les attributions causales qui peuvent être faites par les étudiants à propos de leur réussite ou de leur échec à l'université.

Le dernier biais est celui de disposition ou l'erreur fondamentale : « les gens surestiment dans leurs explications le poids de la personnalité et sous-estiment le poids de la situation » (Leyens, 1997, p.80). Selon Jacques-Philippe Leyens, le qualificatif fondamental signifie extrêmement commun. Dans certaines situations, l'observateur a tendance à expliquer le comportement d'un acteur par des causes internes, alors qu'il est clair que des causes externes sont à l'origine de ce comportement. Si on demande à un enseignant d'évaluer dans quelle mesure est motivé un étudiant qui sommeille régulièrement à son cours, l'enseignant aura tendance à le juger peu motivé. Or, cet étudiant peut aussi avoir ses nuits quotidiennement perturbées, par exemple, par les pleurs d'un nouveau-né qui vit dans l'appartement voisin. Dans cet exemple, l'enseignant attribue une cause interne (absence de motivation) au comportement de cet étudiant, alors qu'il est possible qu'une cause externe (les pleurs nocturnes d'un nouveau-né) en soit l'explication principale. L'enseignant, en surestimant le poids de la personnalité dans ses explications, est victime du biais de l'erreur fondamentale.

Lorsqu'un individu identifie les causes d'un comportement ou d'une performance, le sentiment de contrôlabilité qu'il peut ressentir à propos de ces causes lui permettra d'anticiper la manière dont il pourra les gérer la prochaine fois qu'il sera confronté à la même situation. À l'intérieur des causes internes, on distingue la capacité, souvent jugée comme incontrôlable et non intentionnelle par les individus, et l'effort, jugé plutôt contrôlable et intentionnel.

S'agissant des relations entre attributions et estime de soi et dès lors que cette dernière constitue un facteur crucial de réception fonctionnelle des feedbacks académiques (Dozot, 2018), il faut noter que, lorsqu'un individu est confronté à un événement négatif, soit il l'explique de façon externe et se protège de toute responsabilité et préserve son estime de soi, soit il l'explique par des causes internes et s'expose à une punition sociale pour sa responsabilité, qui aura un effet négatif sur son estime de soi. Le sentiment de contrôlabilité sur les causes jouera également un rôle dans la protection de l'estime de soi. Suite à un échec lors d'un examen, l'étudiant sera tenté de l'attribuer à son manque d'effort plus qu'à ses capacités. Bien qu'il identifie une cause interne susceptible de diminuer son estime de soi, il la protège d'une certaine manière en donnant une dimension contrôlable à cette cause (son manque d'effort). S'il l'avait attribué à ses capacités, étant donné le caractère perçu comme moins contrôlable de cette cause, il se serait exposé à la critique et à la dépréciation de soi qui influencent négativement son estime de soi.

### 3. Objectif et questions de recherche

Comme expliqué au point 2, la maîtrise des connaissances et compétences de base joue un rôle décisif dans la réussite des étudiants à l'université (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012). Cependant, une des difficultés rencontrées notamment dans le cadre du projet « Passeports pour le Bac » est le faible taux de participation des étudiants aux activités de renforcement des prérequis proposées en début d'année académique. Dès lors, l'objectif de cette recherche est d'évaluer si les étudiants attribuent à cette maîtrise des prérequis une part de l'explication de leur réussite ou de leur échec potentiel, l'hypothèse étant que peut-être les étudiants ne s'investissent pas dans les activités de renforcement des prérequis essentiellement parce qu'ils

estiment que ces derniers n'ont et n'auront pas d'impact majeur sur l'issue de leur année académique. Plus précisément, les questions de recherche sont au nombre de trois.

Premièrement, selon les représentations des étudiants, dans quelle mesure la réussite de leur première année est liée à leurs connaissances de base (prérequis), à la quantité de travail fourni, aux méthodes mises en œuvre et à leur motivation ? Ces représentations évoluent-elles au cours de l'année ?

Deuxièmement, dans quelle mesure les étudiants sont-ils confiants dans leur réussite ? Cette confiance est-elle liée à l'importance accordée aux connaissances de base ? Cette confiance, ainsi que son lien avec l'importance accordée aux prérequis évolue-t-elle au cours de l'année ?

Troisièmement, les représentations des étudiants concernant le rôle des connaissances de base sur leur résultat en fin d'année sont-elles liées à :

- leur note au Passeport, indépendamment du genre ?
- leur note au Passeport en fonction du genre ?
- leur intention de participer aux activités de renforcement ?
- leur participation effective ?

## 4. Méthodologie

Les données ont été récoltées à l'aide de questionnaires soumis à une population de 708 étudiants de l'université de Namur issus de trois facultés : sciences (N=318 : biologie, chimie, mathématique, physique et vétérinaire), médecine (N=143 : sciences biomédicales et pharmacie) et sciences économiques, sociales et de gestion (N=247). Ces trois facultés ont été sélectionnées parce qu'elles représentent les trois principaux secteurs des programmes universitaires en Belgique francophone : sciences, sciences de la santé, lettre & sciences humaines et sociales.

Une première collecte de données a eu lieu à la rentrée de septembre 2013, à la fin de la passation d'un Passeport de manière à déterminer leurs perceptions à l'entame de leur première année universitaire, avant toute confrontation à la réalité de leurs premiers résultats. La deuxième collecte de données a eu lieu à la fin du premier quadrimestre (décembre 2013), après la participation, ou non, à des activités de renforcement des prérequis et l'obtention des résultats aux tests « blancs » de novembre portant sur la matière vue durant les premières semaines de cours. Précisons que l'ensemble des données n'est pas toujours disponible pour tous ces étudiants ; en effet, certains étudiants n'ont participé qu'à une seule des deux collectes de données. Étant donnée cette perte de participants entre les deux temps de collecte de données, certaines statistiques exprimées en pourcent au temps 1 seront légèrement différentes lorsque nous analyserons leur évolution au temps 2. Pour chaque analyse, le nombre d'étudiants concernés sera précisé.

Les données suivantes ont été récoltées :

- la performance de l'étudiant au Passeport de mathématique ou de physique. La correction par lecture optique du Passeport (qui se présente sous la forme de QCM) a permis de disposer, pour chaque étudiant, d'une note sur 20 ;
- le genre (masculin, féminin). Cette information a été obtenue auprès des services administratifs des universités. De manière à assurer au projet une fonction uniquement formative, seuls les étudiants ont accès à leurs résultats au Passeport via un code qu'ils se forment eux-mêmes, à partir de leurs prénom, nom et date de naissance. Ces informations sont dès lors déconnectées de la base de données de l'université, ce qui nous a obligé à interroger les services administratifs pour connaître le sexe de l'étudiant ;
- la présence aux activités de renforcement (0, au moins 1). S'agissant du Passeport de mathématique, ce renseignement a été récolté directement auprès des équipes pédagogiques



- organisatrices des différentes activités de renforcement. En ce qui concerne le Passeport de physique, la présence aux activités de renforcement a été récoltée sur la base d'une réponse au questionnaire d'appréciation et de recueil de représentations. Il s'agit donc, dans ce cas, d'une fréquentation rapportée ;
- un questionnaire de recueil de représentations. Comme indiqué ci-dessus, celui-ci a été proposé aux étudiants une première fois lors de la passation d'un Passeport et une seconde fois à la fin du premier quadrimestre lors d'activités d'enseignement ordinaires. Il comprenait trois volets : types d'attributions causales de la réussite universitaire, degré de confiance en cette réussite et participation aux séances de renforcement des prérequis (intention au temps 1 et participation déclarée au temps 2, à l'exception des étudiants concernés par le Passeport de mathématique, cf. ci-dessus).

## 5. Présentation et analyse des résultats

### ■ Facteurs de réussite et confiance dans cette réussite

#### • Au début de l'année académique

Le tableau 1 présente les facteurs que les étudiants associent à leur réussite ou échec futur au moment de la présentation des Passeports, en début d'année académique.

Tableau 1 - Attribution causale de la réussite par les étudiants, en début d'année

	Prérequis	Quantité de travail	Méthode de travail	Motivation
<i>N</i>	630	635	631	631
<i>Tout à fait d'accord (%)</i>	3	53	41	52
<i>D'accord (%)</i>	19	41	48	41
<i>Moyennement d'accord (%)</i>	43	4	9	4
<i>Pas d'accord (%)</i>	27	2	2	2
<i>Pas du tout d'accord (%)</i>	10	1	1	1

Environ 1 étudiant sur 5 seulement est d'accord (3 % sont « tout à fait d'accord » et 19 % sont « d'accord ») avec le fait que les prérequis sont déterminants pour leur réussite académique. Par contre, ils sont une très large majorité (de 89 % à 94 %, selon le facteur) à juger que la quantité de travail, la méthode de travail et la motivation sont des facteurs de réussite importants. Les étudiants estiment donc que les connaissances de base ont une moindre influence sur leur réussite en fin d'année que les autres facteurs. Au regard du cadre théorique présenté au point 3, une hypothèse explicative est sans doute liée au sentiment de contrôle que les étudiants ont sur ces différentes causes. Les prérequis peuvent apparaître, à leurs yeux, comme étant figés et seraient dès lors considérés comme une cause stable, c'est-à-dire qui ne varie pas à travers le temps et sur laquelle leur sentiment de contrôle est faible. Y accorder de l'importance dans leurs représentations reviendrait à reconnaître que leur sort est en bonne part joué d'avance. À l'inverse, les étudiants estiment avoir une meilleure emprise sur les autres facteurs présentant un caractère plus contrôlable et variable dans le temps et ils hésiteraient moins à les envisager comme déterminants.

Le tableau 2 ci-après présente la confiance que les étudiants déclarent, en début d'année académique, avoir dans leur réussite.

Tableau 2 - Répartition des étudiants en fonction de leur niveau de confiance déclaré, en début d'année, dans leur réussite en fin d'année académique (en %) (N=641)

Tout à fait confiants	4
Confiants	65
Peu confiants	29
Pas du tout confiants	3

On observe que, à l'entame de leur première année universitaire, environ deux tiers des étudiants (65 %) se sentent confiants dans leur réussite de fin d'année, tandis qu'un peu moins d'un tiers (29 %) s'estiment peu confiants par rapport à cette réussite. Notons que le pourcentage d'étudiants optimistes quant à leur issue de l'année est largement supérieur au taux de réussite moyen (qui tourne plutôt autour de 40 %).

Le tableau 3 croise les réponses des étudiants concernant leur confiance dans la réussite et l'importance accordée à la maîtrise des prérequis comme facteur déterminant de cette réussite, le tout mesuré au tout début de l'année. Comme nous allons étudier l'évolution de ces données entre le début de l'année et la fin du premier quadrimestre et afin de ne pas biaiser notre analyse, nous allons nous concentrer sur le groupe d'étudiants ayant répondu à la fois au temps 1 (tableau 3) et au temps 2 (tableau 9). Cette approche explique également la raison du N plus faible par rapport aux tableaux 1 et 2.

Tableau 3 - Répartition des étudiants en fonction de l'importance accordée aux prérequis comme facteur de réussite en fin d'année académique et leur confiance dans cette même réussite (temps 1, N=294)

Prérequis	Confiance				Total (Prérequis)
	Tout à fait confiant	Confiant	Peu confiant	Pas du tout confiant	
Tout à fait d'accord	2	6	1	0	9
D'accord	2	44	16	1	63
Moyennement d'accord	8	84	34	3	129
Pas d'accord	2	36	28	3	69
Pas du tout d'accord	4	15	4	1	24
Total (Confiance)	18	185	83	8	294

La dépendance de ces deux variables a été testée à l'aide d'un test de khi-carré. Le résultat de ce test ( $\chi^2 = 19,711$  avec une p-value = 0,073) montre que la confiance dans la réussite académique est statistiquement indépendante du degré d'importance accordé au facteur « prérequis ». Quel que soit le niveau de confiance dans leur réussite, les étudiants accordent globalement la même importance aux prérequis comme facteur de leur réussite académique et, dans l'autre sens, le fait d'accorder de l'importance au facteur « prérequis » ne joue pas sur leur confiance en la réussite. Ce résultat n'est guère surprenant étant donné que les étudiants sont de toute façon peu nombreux à accorder de l'importance aux prérequis comme facteur explicatif.

- *Après les tests « blancs » de novembre*

Afin de mesurer l'impact sur les attributions causales d'une première confrontation avec des évaluations, les tableaux 4, 5, 6 et 7 ci-après présentent l'évolution de l'attribution des différents fac-

teurs de réussite par les étudiants entre le temps 1 et le temps 2. Pour la lecture de ces tableaux, le choix a été fait de présenter d'abord les totaux (temps 1 et temps 2) qui sont ensuite décomposés par niveau d'importance accordée par les étudiants, afin de pouvoir mieux visualiser l'évolution entre les deux moments de collecte des données.

Tableau 4 - Répartition des étudiants en fonction de l'attribution de leur réussite en fin d'année académique au facteur « prérequis », mesurée en début d'année (temps 1) et après leurs résultats aux tests « blancs » (temps 2) (en % ; N=302)

Prérequis		Total (temps 1)	Temps 2				
			Tout à fait d'accord	D'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Total (temps 2)		100,0	12,3	33,4	39,7	11,6	3,0
Temps 1	Tout à fait d'accord	3,0	1,3	1,0	0,7	0,0	0,0
	D'accord	21,2	2,3	11,9	6,0	1,0	0,0
	Moyennement d'accord	44,0	5,0	13,2	19,5	4,6	1,7
	Pas d'accord	23,8	3,3	6,0	10,3	3,6	0,7
	Pas du tout d'accord	7,9	0,3	1,3	3,3	2,3	0,7

Tableau 5 - Répartition des étudiants en fonction de l'attribution de leur réussite en fin d'année académique au facteur « quantité de travail », mesurée en début d'année (temps 1) et après leurs résultats aux tests « blancs » (temps 2) (en % ; N=303)

Quantité de travail		Total (temps 1)	Temps 2				
			Tout à fait d'accord	D'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Total (temps 2)		100,0	62,4	32,3	5,0	0,0	0,3
Temps 1	Tout à fait d'accord	53,5	36,3	14,9	2,3	0,0	0,0
	D'accord	40,6	23,4	14,5	2,3	0,0	0,3
	Moyennement d'accord	3,3	1,7	1,3	0,3	0,0	0,0
	Pas d'accord	1,7	0,7	1,0	0,0	0,0	0,0
	Pas du tout d'accord	1,0	0,3	0,7	0,0	0,0	0,0

Tableau 6 - Répartition des étudiants en fonction de l'attribution de leur réussite en fin d'année académique au facteur « méthode de travail », mesurée en début d'année (temps 1) et après leurs résultats aux tests « blancs » (temps 2) (en % ; N=300)

Méthode de travail		Total (temps 1)	Temps 2				
			Tout à fait d'accord	D'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Total (temps 2)		100,0	47,3	46,0	6,0	0,7	0,0
Temps 1	Tout à fait d'accord	40,3	22,3	17,0	1,0	0,0	0,0
	D'accord	47,3	21,3	22,0	3,7	0,3	0,0
	Moyennement d'accord	9,3	2,7	5,3	1,3	0,0	0,0
	Pas d'accord	2,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0
	Pas du tout d'accord	1,0	0,0	0,7	0,0	0,3	0,0

Tableau 7 - Répartition des étudiants en fonction de l'attribution de leur réussite en fin d'année académique au facteur « motivation », mesurée en début d'année (temps 1) et après leurs résultats aux tests « blancs » (temps 2) (en % ; N=301)

Motivation		Total (temps 1)	Temps 2				
			Tout à fait d'accord	D'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Total (temps 2)		100,0	64,5	31,2	3,7	0,7	0,0
Temps 1	Tout à fait d'accord	54,5	40,2	13,0	1,3	0,0	0,0
	D'accord	39,5	20,3	16,9	2,0	0,3	0,0
	Moyennement d'accord	3,0	2,0	1,0	0,0	0,0	0,0
	Pas d'accord	2,7	2,0	0,0	0,3	0,3	0,0
	Pas du tout d'accord	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0

Les tableaux 4, 5, 6 et 7 montrent un renforcement du poids de chaque facteur concerné. Toutefois c'est la représentation des connaissances de base comme facteur important de réussite en fin d'année académique qui présente la plus forte évolution. En effet, au début de l'année, un quart des étudiants seulement (24 %) sont d'accord (21,2 % sont « d'accord » et 3 % sont « tout à fait d'accord ») avec la proposition selon laquelle « la réussite de leur première année à l'université sera liée à leurs connaissances de base ». Après les tests « blancs » de novembre, la proportion de ceux-ci double quasiment et atteint 46 % (33,4 % sont « d'accord » et 12,3 % sont « tout à fait d'accord » avec cette proposition). De plus, si on regarde le groupe d'étudiants qui étaient « moyennement d'accord » (44 sur 100) avec cette proposition en début d'année, 40 % d'entre eux (soit 18,2 % [13,2 + 5] sur ces 44 %) modifient vers un accord leur représentation des prérequis comme facteur de réussite. En regardant également le groupe d'étudiants « pas d'accord » (23,8 % en début d'année), cette évolution positive concerne 82 % de ce groupe d'étudiants (soit 19,6 % sur ces 23,8 %).

Pourquoi les étudiants accordent-ils nettement plus d'importance aux prérequis en décembre qu'en septembre ? S'agissant du début d'année, nous avons déjà expliqué ci-dessus la logique sous-jacente de la préférence à réaliser des attributions via des facteurs changeables et donc à minorer le rôle des prérequis. Après les premiers tests dont les moyennes sont souvent basses<sup>2</sup>, on peut faire l'hypothèse que les étudiants s'aperçoivent que, malgré leur travail, leurs méthodes et leur motivation, les résultats ne sont pas toujours au rendez-vous notamment parce qu'ils ne disposent pas de bases suffisantes. Cet aspect de la question, qu'ils s'étaient refusés à considérer jusque-là, s'impose alors davantage à eux. Par ailleurs, reconnaître *in fine* que les prérequis jouent plus que ce qu'ils croyaient au départ contribue à expliquer, sans se culpabiliser et avec une certaine complaisance, pourquoi leurs efforts et leurs stratégies ont été finalement vains.

Le tableau 8 ci-après présente le croisement entre les niveaux de confiance des étudiants dans leur réussite, l'un mesuré en début d'année et l'autre après la présentation des tests « blancs » de novembre. Il montre un glissement de la confiance des étudiants de « confiants » à « peu confiants ». Parmi les étudiants à s'estimer « confiants » en début d'année académique, environ un tiers d'entre eux (21,6 % par rapport à 63 %) deviennent « peu confiants » après la présentation des tests blancs de novembre. Par ailleurs, dans le groupe d'étudiants se déclarant tout à fait confiants en début d'année (5,9 %), plus de 80 % d'entre eux (4,6 % sur 5,9 %) deviennent « confiants » ou « peu confiants » après les tests « blancs ». La confiance se détériore donc à la fin du quadrimestre 1. Cette diminution peut s'expliquer notamment par la première confrontation à la réalité d'une évaluation au travers des tests « blancs » de novembre. On a par ailleurs répliqué, pour le temps 2, le croisement des réponses des étudiants concernant leur confiance dans la réussite et l'importance accordée à la maîtrise des prérequis comme facteur de réussite (tableau 9).

<sup>2</sup> Plusieurs phénomènes y concourent : certains enseignants utilisent ces tests « blancs » pour alerter les étudiants et leur montrer qu'ils doivent s'investir davantage dans leurs études ; les étudiants, quant à eux, éprouvent des difficultés à prendre au sérieux des évaluations « qui ne comptent pas ».

Tableau 8 - Répartition des étudiants en fonction de leur niveau de confiance dans leur réussite en fin d'année académique, mesurée en début d'année (temps 1) et après leurs résultats aux tests « blancs » (temps 2) (en % ; N=305)

Confiance		Total (temps 1)	Temps 2			
			Tout à fait confiant	Confiant	Peu confiant	Pas du tout confiant
Total (temps 2)		100,0	3,6	50,8	42,0	3,6
Temps 1	Tout à fait confiant	5,9	1,3	2,3	2,3	0,0
	Confiant	63,0	2,0	38,0	21,6	1,3
	Peu confiant	28,5	0,3	10,2	16,4	1,6
	Pas du tout confiant	2,6	0,0	0,3	1,6	0,7

Tableau 9 - Répartition des étudiants en fonction de l'importance accordée aux prérequis comme facteur de réussite en fin d'année académique et leur confiance dans cette même réussite (temps 2, N=294)<sup>3</sup>

Prérequis	Confiance				Total (Prérequis)
	Tout à fait confiant	Confiant	Peu confiant	Pas du tout confiant	
Tout à fait d'accord	4	19	12	1	36
D'accord	1	50	44	4	99
Moyennement d'accord	4	57	49	6	116
Pas d'accord	1	19	14	0	34
Pas du tout d'accord	0	5	4	0	9
Total (Confiance)	10	150	123	11	294

Les résultats d'un test de khi-carré sur les données du tableau 9 donnent une valeur  $\chi^2 = 11,747$  avec une p-value = 0,466. L'hypothèse nulle d'indépendance des variables ne peut pas être rejetée. Après les tests « blancs » de novembre, on enregistre donc la même indépendance entre ces variables, légèrement amplifiée. Il est probable que la confrontation aux premières évaluations établies par leurs enseignants responsables de notes en fin d'année ait encore plus d'impact sur la confiance des étudiants exprimée au temps 2 qu'une épreuve formative (les Passports de septembre), organisée par des équipes pédagogiques sans pouvoir certificatif. Lorsqu'ils sont interrogés sur leur confiance au temps 2, les étudiants ont sans doute essentiellement à l'esprit leur évaluation la plus proche et la plus « institutionnelle ». Caroline Dozot (2017) a d'ailleurs montré qu'un feed-back sous forme de note conduit davantage les étudiants au changement de représentations et de pratiques par rapport à un feed-back formatif, pourtant *a priori* plus complet et plus qualitatif.

#### ■ Facteurs associés à l'importance accordée aux prérequis

Quels sont les facteurs qui sont reliés aux représentations des étudiants concernant l'impact des connaissances de base sur leur réussite ? Des comparaisons du niveau d'importance accordée aux prérequis ont été réalisées en fonction de la note moyenne au Passeport, du genre et de la participation aux séances de renforcement.

Le tableau 10 compare la moyenne obtenue au test de prérequis selon que les étudiants accordent beaucoup (Tout à fait d'accord ou D'accord) ou peu (Pas d'accord ou Pas du tout d'accord) d'importance au facteur « prérequis » dans leur réussite en fin d'année. À la rentrée, les étudiants qui accordent une plus grande importance aux prérequis dans l'explication de leur réussite académique ont une note moyenne au Passeport significativement meilleure que les étudiants

<sup>3</sup> Exactement la même population que celle analysée au tableau 3.

qui y attribuent une moindre importance. Ces constatations sont en phase avec notre cadre théorique qui précise que l'individu a tendance à tirer avantage d'une réussite pour augmenter son estime de soi en s'attribuant le mérite de celle-ci, alors qu'un échec sera plutôt attribué à des causes externes pour préserver son estime de soi et maintenir son sentiment de contrôlabilité. Ici, l'étudiant pressentant une meilleure note au Passeport identifie une cause interne à sa réussite, en accordant davantage d'importance à la maîtrise des prérequis. Au contraire, l'étudiant qui redoute une note assez basse de maîtrise des prérequis a tendance à minorer leur importance pour l'avenir.

Tableau 10 - Comparaison de la note moyenne au Passeport selon l'importance que les étudiants attribuent au facteur « prérequis » dans leur réussite en fin d'année (mesurée au temps 1)

Prérequis	Tout à fait d'accord + D'accord	Pas d'accord + Pas du tout d'accord	Significativité
Nombre d'étudiants	134	227	t = 4,87 (p-value < 0,01)
Note au Passeport	11,17	9,39	
Variance	12,74	10,34	

Tableau 11 - Comparaison de la note moyenne au Passeport en fonction du genre et selon l'importance que les étudiants attribuent au facteur « prérequis » dans leur réussite en fin d'année (mesurée au temps 1)

Prérequis		Tout à fait d'accord + D'accord	Pas d'accord + Pas du tout d'accord	Significativité
Garçons	N	58	109	t = 2,92 (p-value < 0,01)
	Note au Passeport	11,85	10,26	
	Variance	9,50	12,04	
Filles	N	76	114	Variance hétérogène t' = 4,20 (p-value < 0,01)
	Note au Passeport	10,65	8,51	
	Variance	14,74	7,41	

S'agissant du genre, le tableau 11 montre qu'aussi bien les filles que les garçons qui attribuent une plus grande importance aux prérequis ont une note moyenne au Passeport significativement supérieure aux autres. Cependant, cet effet est plus marqué chez les filles que chez les garçons. En effet, l'écart entre les notes moyennes au Passeport est plus grand chez les filles. Pour expliquer cette différence entre les genres, une hypothèse explicative serait que les filles disposent généralement d'une plus faible estime de soi que les garçons et qu'elles veilleraient dès lors peut-être encore plus à la protéger en niant davantage l'impact des prérequis en cas de notes faibles aux Passeports.

Le tableau 12 ci-après présente le lien entre l'importance accordée au prérequis en début d'année et l'intention de participer aux activités de renforcement. Afin de regarder les avis contrastés des étudiants sur la question des prérequis et son évolution, nous avons exclu dans les tableaux 12 et 13 les étudiants « moyennement d'accord » avec le fait que le facteur « prérequis » soit déterminant dans la réussite.

Le tableau 12 montre qu'une majorité (90 %) des étudiants déclare avoir l'intention *a priori* de participer (oui ou probablement) aux activités de renforcement organisées par leur faculté. Un test de khi-carré donne une valeur  $\chi^2$  de 9,632 avec une p-value de 0,141. Nous devons donc accepter l'hypothèse nulle d'indépendance des variables : l'intention de participer aux activités de renforcement n'est pas influencée par le degré d'importance accordé aux prérequis. Le très haut taux d'intention déclarée de participation s'explique sans doute par un biais de désirabilité sociale. Interrogés dans le cadre du projet « Passeports » et uniquement sur leur intention *a prio-*

ri, ils auraient tendance à répondre positivement à cette question, pressentant que cette réponse (qui ne les engage par ailleurs à rien) sera la plus appréciée par les enquêteurs et la plus conforme à leur souhait. L'absence de relation entre l'importance accordée aux prérequis et l'intention de participer, outre le petit nombre d'étudiants déclarant ne pas souhaiter participer, s'expliquer peut-être aussi par le fait que ce sont les étudiants qui réussissent le mieux les tests de prérequis qui accordent le plus d'importance à ce facteur (tableau 10). Ils estiment que les prérequis sont importants, mais comme ils pressentent par ailleurs qu'ils les maîtrisent, ils trouvent inutile d'envisager de participer aux activités de remédiation.

Le tableau 12 analyse une intention de participation. Le tableau 13 présente la participation effective aux activités de renforcement.

Tableau 12 - Nombre d'étudiants qui déclarent avoir l'intention de participer aux activités de renforcement selon l'importance qu'ils attribuent au facteur « prérequis » dans leur réussite en fin d'année (mesurée au temps 1, N=361)

Prérequis		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Intention de participer aux activités de renforcement	Oui	10	46	69	34	159
	Probablement	6	57	82	20	165
	Non	0	15	16	6	37
Total		16	118	167	60	361

Tableau 13 - Nombre d'étudiants qui déclarent avoir participé aux activités de renforcement selon l'importance qu'ils attribuent au facteur « prérequis » dans leur réussite en fin d'année (mesurée au temps 1, N=168)

Prérequis		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Participation effective	Oui	5	34	35	10	84
	Non	5	30	36	13	84

La moitié des étudiants interrogés ont participé effectivement aux activités de renforcement. Un test de khi-carré donne une valeur  $\chi^2$  de 0,655 avec p-value de 0,884. Les variables sont donc indépendantes, de manière plus marquée qu'au début de l'année. La participation aux activités de renforcement n'est pas influencée par le degré d'importance accordé aux prérequis au début de l'année académique. On peut tenter d'expliquer ce résultat à la lumière de ce que l'on sait du profil des étudiants qui participent aux remédiations. Valérie Wathelet et al. (2016, p.16, § 57) ont en effet montré que « ce sont les étudiants ayant obtenu des résultats moyens qui y participent le plus alors que les étudiants qui présentent de nombreuses lacunes n'y prennent pas part massivement. Ces étudiants, même s'ils sont conscients de leurs lacunes, ne choisissent-ils pas d'ignorer délibérément le signal d'alerte pour ne pas être confrontés plus directement à leurs faiblesses et en être encore davantage déstabilisés ? Il apparaît en tout cas que ces étudiants faibles préfèrent éviter des comportements – consultation et participation – qui pourraient pourtant améliorer leurs chances de réussite ».

## 6. Les prérequis : une cause interne, perçue comme peu modifiable et incontrôlable par les étudiants

Les Passeports proposés aux étudiants en tout début d'année académique ont notamment pour objectif de favoriser leur réussite en fin de première année universitaire. Ces tests portant sur des prérequis visent notamment à enclencher des actions d'auto-régulation des étudiants en les

conscientisant quant à l'importance d'une bonne maîtrise de ces attendus et en leur offrant la possibilité de remédier à des lacunes éventuelles. Les résultats de la recherche montrent une évolution nette de la perception des prérequis entre le début de l'année académique et la fin du premier semestre. La participation aux activités de renforcement n'est par ailleurs pas influencée par le degré d'importance accordée aux prérequis au début de l'année académique.

Parmi les principaux résultats de la recherche, on observe que les étudiants ne semblent pas initialement accorder de l'importance aux prérequis dans l'explication de leur réussite académique. En début d'année, ils sont seulement 24 % à considérer ce facteur comme déterminant pour la réussite de leur première année à l'université. Les autres facteurs liés à la quantité de travail, la méthode de travail et la motivation trouvent, quant à eux, l'adhésion de près de 90 % des étudiants. Or, différentes études (notamment Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012) ont montré l'existence d'une corrélation forte entre les résultats à des tests de prérequis et les résultats en fin de première année académique. Les étudiants accordent en réalité plus d'importance à des facteurs de réussite qui leur paraissent contrôlables tels que la quantité de travail, la méthode de travail ou la motivation. Une des explications serait qu'une cause interne et liée, à leurs yeux au passé, telle que la maîtrise des prérequis leur paraît moins modifiable et moins contrôlable. Dès lors, ils préfèrent nier l'importance de ce facteur pour ménager leur estime de soi et maintenir leur motivation intacte pour la suite de l'année (biais auto-défensif). Pour les étudiants chez lesquels ces tests mettraient en évidence des lacunes en termes de prérequis, il s'agit d'un mécanisme que l'on peut juger même adaptatif, car s'ils accordaient trop d'importance à ce facteur, ils baisseraient immédiatement les bras.

Toutefois les tests « blancs » de novembre contribuent à changer les modes d'attribution des étudiants et le facteur prérequis est celui qui connaît la plus nette hausse. Ces premiers tests les ont confrontés à la réalité et l'importance des connaissances et compétences préalables leur apparaît plus nettement puisqu'elles semblent avoir annihilé les effets bénéfiques qu'ils escomptaient de leurs efforts, motivation et stratégies.

Quel que soit le genre, la note au Passeport a une influence positive sur l'importance accordée aux prérequis par les étudiants. Les étudiants qui pressentent disposer des prérequis adéquats entretiennent sans doute une bonne estime d'eux-mêmes en s'attribuant les mérites d'une réussite au test de prérequis. Au contraire, les étudiants doutant de leurs connaissances et compétences de base veillent à ménager leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en une réussite possible en minorant l'importance de ce facteur réputé stable.

Un autre constat est que la participation aux activités de renforcement des prérequis est indépendante de l'importance que les étudiants leur accordent. Il a été rappelé<sup>4</sup> que ce sont les étudiants les plus faibles qui participent le moins aux activités de renforcement. À nouveau, il est vraisemblable que ces derniers préfèrent identifier des causes externes à leur mauvais résultat, de manière à ménager leur estime d'eux-mêmes au lieu de se confronter encore plus à leurs faiblesses lors des séances de renforcement.

## 7. Limites de la recherche

En tant qu'enseignants, nous pensons savoir que les prérequis sont importants dans la réussite des étudiants, alors que ceux-ci les estiment moins cruciaux (en début d'année en tout cas), pour une série de raisons psychologiques finalement assez rationnelles, notamment de continuer à disposer d'une confiance en leur réussite qui les incite à se mettre au travail. Dès lors, on pourrait prétendre qu'au regard de notre cadre théorique, cette recherche constitue une bonne illustration du biais d'« acteur-observateur ». Les étudiants interrogés sur les facteurs explicatifs de leur réussite académique identifient surtout des causes contrôlables et estiment que les prérequis ne le sont guère, là où, en tant qu'enseignants-chercheurs porteurs du projet « Passeports », nous sommes tentés d'envisager les prérequis comme étant un facteur contrôlable, pré-

<sup>4</sup> Au point 6, sous le titre « Facteurs associés à l'importance accordée aux prérequis ».



cisément parce que le projet se fonde sur le postulat qu'il est possible de combler d'éventuelles lacunes des étudiants en la matière.

## 8. Perspectives

La faible participation aux séances de renforcement reste un problème majeur du projet « Passeports pour le Bac » et les résultats présentés ici semblent pouvoir expliquer en partie pourquoi certains étudiants sont peu mobilisés. La maîtrise des prérequis est, aux yeux des étudiants, une cause interne, non modifiable et incontrôlable de leur réussite. C'est donc bien sur la transformation de cette représentation que les efforts pédagogiques devraient se focaliser. En effet, l'hypothèse du projet est qu'il est possible d'agir sur ce facteur. Faire comprendre aux étudiants, mais aussi aux enseignants, qu'il est envisageable, sous certaines conditions, de combler des lacunes en termes de prérequis et d'avoir dès lors une emprise au moins partielle sur ce facteur est un enjeu primordial pour l'avenir du projet. Une des perspectives serait de mettre en place un feed-back collectif plus rapide, qui interviendrait à la fin de la séance même de passation des Passeports. L'objectif serait de montrer aux étudiants comment un prérequis non maîtrisé peut être rapidement comblé par une activité d'apprentissage ciblée (pour les prérequis disciplinaires) ou par le déploiement d'une stratégie nouvelle (pour les prérequis transversaux).

## Références

DOZOT Caroline (2017), *Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

FONTAYNE Paul, MARTIN-KRUMM Charles, BUTON Fabrice & HEUZÉ Jean-Philippe (2003), « Validation française de la version révisée de l'échelle de mesure des attributions causales (CDSII) », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°58, p.59-72.

GOSLING Patrick (2009), « Les théories de l'attribution : cause et responsabilité », dans Philippe Carré & Fabien Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod, p.67-88.

HEIDER Fritz (1958), *The psychology of interpersonal relations*, New York, John Wiley & sons.

LEYENS Jacques-Philippe & YZERBYT Vincent (1997), *Psychologie sociale*, Liège, Mardaga.

VIEILLEVOYE Sandrine, WATHELET Valérie & ROMAINVILLE Marc (2012), « Maîtrise des prérequis et réussite à l'université » dans Marc Romainville & Christophe Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck Université, p.221-250.

WATHELET Valérie, DONTAINE Matthieu, MASSART Xavier, PARMENTIER Philippe, VIEILLEVOYE Sandrine & ROMAINVILLE Marc (2016), « Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'auto-évaluation chez des étudiants de première année universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°32-2, En ligne <https://journals.openedition.org/ripes>

WEINER Bernard (1985), « An attributional theory of achievement motivation and emotion », *Psychological Review*, vol.92, n°4, p.548-573.

## Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétaire de rédaction

## Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Hanaà Chalak (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Marc-André Éthier (Université de Montréal - Canada)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

Anne-Claire Husser (Université de Lyon)

Bérengère Kolly (Université de Créteil)

Florence Lacroix (Université de Nantes)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Tanguy Philippe (Université de Nantes)

Loïc Pulido (Université du Québec à Chicoutimi - Canada)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Sébastien Urbanski (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

José Wolfs (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

[recherches-en-education@univ-nantes.fr](mailto:recherches-en-education@univ-nantes.fr)



**Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France**  
**Vous êtes libres :**

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

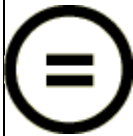
**Selon les conditions suivantes :**



**Paternité.** Vous devez citer le nom de l'auteur original.



**Pas d'Utilisation Commerciale.** Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



**Pas de Modification.** Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- À chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

**Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)**

Ceci est le Résumé Explicatif du  
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006