

# L'effet de la perception du fonctionnement de l'université par les étudiants sur leur réussite : Le cas de la faculté des sciences économiques à l'université Marien NGOUABI au Congo-Brazzaville

How seeing how a university functions affects the success of a student: The case of the Faculty of Economics at Marien Nguouabi University, Brazzaville, Republic of Congo

Auguste M'Piayi<sup>1</sup>, Ferdinand Moussavou<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université Marien Nguouabi Congo – Brazzaville, Laboratoire d'Economie Financière (LEFI), melissampiy@yahoo.fr  
<sup>2</sup> Université Marien Nguouabi Congo – Brazzaville, Laboratoire d'Economie Financière (LEFI), fajmoussavou@gmail.com

**RÉSUMÉ.** Cet article analyse l'impact de la perception qu'ont les étudiants de la Faculté des Sciences Economiques de l'Université Marien Nguouabi, à propos des pratiques institutionnelles, sur la qualité de leur parcours en Licence I et II. Pour ce faire, une enquête de terrain a été réalisée en 2021 auprès de 205 étudiants de Licence III et de Master I et II. L'analyse statistique et la modélisation logistique des données recueillies valident l'hypothèse de l'effet de la perception de certains domaines d'appréciation sur la réussite. L'ampleur de l'échec, révélée par l'enquête, plaide en faveur des adaptations au niveau organisationnel du fonctionnement de l'établissement et du suivi pédagogique des étudiants. L'accompagnement pédagogique des étudiants par leurs pairs et les chefs de parcours, la formation pédagogique des enseignants, la modernisation de l'équipement et des outils pédagogiques, ainsi que des aides étudiantes socialement différenciées seraient des actions autorisées par les résultats de cette étude qui vise, au final, la perception positive exprimée par des étudiants.

**ABSTRACT.** This article analyzes the impact of the perception of students from the Faculty of Economics of Marien Nguouabi University, in terms of institutional practices, on the quality of their course in License I and II. To do this, a field survey was carried out in 2021 among 205 License III and Master I and II students. The statistical analysis and logistic modeling of the collected data validated the hypothesis that certain areas of interest affect a student's success. Failure, it was revealed by the survey, is due to adaptations at the organizational level of the establishment's operation and due to the pedagogical follow-up of the students. The pedagogical support of students by their peers and course leaders, the pedagogical training of teachers, the modernization of equipment and teaching tools, as well as socially differentiated student aids are all actions authorized by the results of this study, which is aimed at championing positive perceptions expressed by students.

**MOTS-CLÉS.** Réussite universitaire, chances de réussite, enseignement supérieur, motivation, modèle logistique.

**KEYWORDS.** University success, chances of success, higher education, motivation, logistics model.

## 1. Introduction

Les résultats de nos précédents travaux consacrés à l'analyse des effets socio-démographiques et du parcours initial sur l'efficacité interne de la faculté des sciences économiques (FSE) de l'Université Marien Nguouabi [MPI, 21], ont révélé l'inefficacité en matière d'acquisition et de réussite des étudiants. Bien que suffisamment liés aux antécédents scolaires et caractéristiques socio-démographiques observées dans l'étude, ces résultats ont suggéré la nécessité de prolonger le questionnement sur d'autres variables initialement inexplorées mais susceptibles d'apporter des explications complémentaires. Cette inefficacité ne traduit-elle pas une crise plus profonde du système éducatif, liée à la perte de confiance et à la démotivation des étudiants ? C'est dans cet esprit que nous prenons l'initiative d'approfondir l'observation du même échantillon d'étudiants, sur cette question de leur motivation et leur perception de l'institution qui les accueille. En effet, comme le soulignent VEZAU et BOUFFARD [VEZ, 09], la motivation est le facteur essentiel de la réussite scolaire.

Il faut entendre par motivation, « l'ensemble de désirs et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » [LEG, 05]. Elle est considérée comme un état dans lequel se situent généralement les étudiants en début d'année, prêts à cheminer avec les enseignants, à s'appliquer dans les cours, donc à s'engager dans l'action éducative [PAR,14].

Ce champ d'analyse, peu exploré dans les recherches menées jusqu'à récemment, car focalisées essentiellement sur les facteurs socio-démographiques, socio-économiques, ainsi que sur les acquisitions initiales, est devenu un des domaines privilégiés des investigations en sciences de l'éducation, comme en témoigne le flot des productions scientifiques. Duguet [DUG, 15] citant Delhaxhe, Houart et Pollet [HOU, 11] indique que les apprentissages ne doivent pas être mis exclusivement au crédit des apprenants. La réussite est aussi influencée par les caractéristiques de l'offre.

C'est ainsi que dans le cadre de ce travail, nous partons de l'hypothèse selon laquelle la perception par les étudiants, de la manière dont l'institution fonctionne, impacte leur réussite. Une perception négative peut déclencher, chez les étudiants, le découragement, donc l'échec.

Lardy, Bressoux et Lima [LAR, 15] soulignent l'intérêt de prendre en compte les facteurs motivationnels dans l'analyse de l'efficacité des établissements éducatifs, en signalant les limites associées à leur omission. Selon ces auteurs, contrairement à ce qui apparaît dans d'autres travaux comme ceux réalisés par Schmitz et *al.* [SCH, 11), Morlaix et Suchaut [MOR, 13] ou par Neuville, Frenay, Noël et Wertz [NEU, 13], le passé scolaire ne peut concentrer en lui seul l'intégralité de l'explication de la variance de la réussite scolaire.

C'est ainsi que, Morlaix et Lambert-Le Mener [MOR, 15] ont intégré de manière très pertinente cette dimension motivationnelle dans l'analyse des facteurs explicatifs de la réussite des étudiants de psychologie et d'administration économique et sociale (AES) à l'université de Bourgogne, en contrôlant les variables traditionnelles.

Cette prise de conscience croissante des économistes et des autres analystes de l'éducation est importante car elle donne lieu à un consensus utile en matière de politique éducative.

L'ensemble de ces observations montre qu'aujourd'hui, la motivation est considérée dans les travaux de recherche, comme un facteur important de la réussite dans toute activité entreprise. En éducation, il est rare que tous les étudiants qui intègrent l'institution éducative expriment, à un moment donné de leur parcours, le même degré de motivation qu'au début de la formation. Elle peut monter en puissance ou au contraire décliner.

C'est dans cette perspective, associée à l'ensemble de faisceaux qui supposent une crise de croyance en éducation au Congo, que s'inscrit cette recherche. De plus, à notre connaissance, les travaux sur cette question y paraissent inexistantes.

L'étude s'appuie sur une enquête de terrain ayant questionné 205 étudiants de la FSE en 2021 sur des facteurs de leur motivation ou amotivation.

Cet article présente, dans une première section, la revue de la littérature qui oriente les choix méthodologiques. La deuxième expose les faits stylisés de la perception, de l'engagement et de la réussite universitaire. La troisième développe la méthodologie de la recherche, présente la spécification des variables et du modèle, ainsi que les tests de leur robustesse. La dernière section déroule les résultats, et leur discussion.

## 2. Revue de la littérature

### 2.1. Revue théorique

Sur le plan théorique, la notion de motivation renvoie à diverses thèses dont la théorie d'expectation - valence, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. La théorie d'expectation - valence ou valeur, aussi appelée théorie des attentes - expectancy theory [VRO, 32], explique la structuration de la motivation des employés. Elle indique que ces derniers s'attachent à s'impliquer dans des tâches dont les chances d'atteindre les résultats souhaités sont les plus élevées. Mais encore faudrait-il que ces résultats requièrent une valeur positive pour l'individu, à l'exemple du salaire. Ce sont ces attentes qui font déclencher l'effort nécessaire à la performance susceptible de générer les résultats recherchés. Dans ce cas, la performance est perçue comme un instrument, c'est l'instrumentalité ou instrumentality.

La théorie des buts d'accomplissement [DWE, 86] ; [NIC, 84] s'inscrit dans la logique de la pyramide de Maslow [MAS, 43]. Elle évoque la satisfaction que les individus recherchent, rien qu'en atteignant des buts. Cette satisfaction attendue est en soi source de motivation. Les buts auxquels on fait allusion dans cette théorie renvoient d'une part à la maîtrise de nouvelles compétences (buts de maîtrise ou d'apprentissage) et de l'autre, à la réalisation des performances (buts de performance) dans l'accomplissement des tâches [CAR, 09]. Dans les deux cas, les individus sont à la recherche d'une valorisation de soi.

Un jugement valorisant peut favoriser cette satisfaction, l'objectif recherché étant, de fait, la démonstration de la compétence (performance approach-goal) ou l'évitement de la démonstration de son incompetence (performance inavoidance-goal), ce qui permettrait d'échapper à un jugement défavorable [ELL, 94].

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan [DEC, 00], introduite dans l'analyse des phénomènes scolaires par Fortier, Vallerand et Guay [FOR, 95], apporte un éclairage intéressant, notamment dans le contexte des études supérieures, en distinguant les étudiants dont la motivation est intrinsèque donc autonome et leurs collègues dont la motivation est extrinsèque. Cette dernière forme est jugée plus efficace que la précédente. La motivation intrinsèque n'est liée à aucune forme de récompense ou de contrôle [DEC, 71], ni à son utilité pour l'individu concerné. Dans ce cas, c'est le plaisir de l'activité qui serait la seule source d'attraction. Cette motivation est donc autonome. Elle correspond au niveau d'autodétermination maximum.

La motivation extrinsèque est, quant à elle, stratégique. Elle est déclenchée par la recherche de récompense ou l'évitement de la sanction et de la contrainte. Elle n'est pas de nature autonome et correspond à un niveau moindre d'autodétermination. Les apprentissages socialisants sont liés à ce type de motivation. Ils peuvent être régulés de 4 manières différentes: la régulation externe qui correspond à l'intervention d'un acteur extérieur comme l'enseignant jouant le rôle de commissaire-priseur en fixant les récompenses ou les sanctions; la régulation introjectée qui souligne le fait que ce « commissaire-priseur » est l'individu lui-même, celui-ci modulerait sa motivation sur la base du jugement qu'il se ferait en conséquence de la performance qui suivrait la réalisation de son activité; la régulation identifiée qui est associée à la réalisation d'une activité sans attraction particulière, parfois contre son gré, sans devoir en tirer une satisfaction immédiate mais qui vise plutôt une cible définie; la régulation intégrée qui, quant à elle, évoque la réalisation d'une tâche de laquelle dépendent plusieurs autres tâches.

Pour ce qui est de l'amotivation, c'est une construction qui suggère l'existence des situations non déclenchées ni par la motivation intrinsèque, ni par la motivation extrinsèque, donc des individus qui ne parviennent pas à situer les cibles d'attraction pour leur activité pour laquelle ils n'ont pourtant pas d'attrait naturel.

Une autre approche d'analyse de la motivation en éducation, non totalement indépendante de l'autodétermination, consiste à prendre en compte l'interaction entre les apprenants et les acteurs de l'éducation. Cette approche considère, au-delà de la motivation autonome qui rappelle l'attrait naturel pour une matière donnée et pour laquelle un étudiant tire un réel plaisir totalement désintéressé, et de la motivation extrinsèque, que l'étudiant peut être influencé par le contexte pédagogique et extra-pédagogique. En effet, les facteurs de la motivation des étudiants sont variés. On peut en distinguer deux principaux types : ceux qui sont directement liés à l'activité éducative (facteurs internes) et ceux qui en sont totalement déliés mais agissant sur l'accomplissement de la tâche d'apprentissage exécutée par l'étudiant (facteurs externes).

Ces facteurs sont finalement les manières dont les étudiants perçoivent le contexte global du déroulement du processus de formation, c'est-à-dire l'ensemble des événements qui s'imposent à eux et de leurs capacités d'y faire face.

## 2.2. Revue empirique

Les études conduites par Viau, Bédard et Joly [VIA, 04] auprès de 4039 étudiants de premier cycle universitaire montrent une différence de motivation entre les étudiants primo-arrivants et leurs collègues plus anciens dans le cycle, qui terminent leur 5<sup>ème</sup> session ou plus. Les auteurs comparent différentes générations, ce qui peut laisser penser à une possible différence de motivation liée à la génération. Mais il y a fort à parier qu'il s'agit-là plutôt d'une dégradation de la motivation.

Ces mêmes auteurs ont observé et comparé les niveaux de motivation exprimée par les étudiants de la faculté d'éducation formant les futurs enseignants, en fonction des différentes procédures d'apprentissage de la pédagogie. La forme d'apprentissage par projet, plus proche de leur future préoccupation professionnelle, a été la plus motivante, suivie par les études de cas. Les séminaires, pourtant très prisés par les enseignants des universités, ont été les moins appréciés.

La traduction de la motivation induite par la perception exprimée par les apprenants sur la réussite est testée par Leroy et Bressoux [LER, 10] dans le cadre d'une recherche qui a ciblé 6109 élèves et 336 enseignants. Les auteurs postulent que le climat motivationnel et le style motivationnel correspondant aux pratiques des enseignants, véhiculent des signaux ou représentations aux dimensions diverses. Ces signaux sont ainsi interprétés par les apprenants en fonction de leur perception. C'est cette interprétation qui va constituer l'environnement motivationnel des élèves dont la réussite mesurée sous la forme de score s'en trouve impactée.

Cet impact est médiatisé par l'autodétermination et la croyance en l'auto-efficacité. Les résultats obtenus expliquent près de 16% de la variance des scores, voire largement plus (42%) en contrôlant les caractéristiques des élèves. On note une relation négative entre le climat motivationnel et la réussite que les auteurs expliqueraient par le niveau d'acquisition initial non contrôlé dans le modèle. La réussite des bons élèves serait en principe positivement impactée. Les moins bons seraient davantage stressés par l'attention dont font preuve les enseignants dans leurs pratiques, plombant ainsi le niveau de réussite scolaire. Enfin, les résultats valident l'existence d'un effet positif indirect du climat motivationnel sur l'environnement motivationnel, dans la mesure où il transite par l'autodétermination. Ce résultat se rapproche de celui obtenu par Mingat [MIN, 91] sur l'analyse de l'efficacité des groupes d'adaptation psychopédagogique, dont la pédagogie différenciée, très attentionnée, produit des effets d'étiquetage très néfastes à la réussite.

Morlaix et Lambert- Le Menier [MOR, 15] constatent l'effet positif, mais limité, de la motivation sur la réussite universitaire, dans une recherche réalisée sur les étudiants d'AES et de psychologie, qui implique les caractéristiques socio-démographiques comme variables de contrôle. Il ressort de cette recherche que la motivation améliore faiblement l'explication de la variance et produit un faible impact sur la réussite des étudiants les plus faibles. Mais elle est très bénéfique aux étudiants des quartiles supérieurs de la réussite, plus particulièrement les étudiants médians. Les résultats prouvent aussi l'existence d'un effet de seuil défavorable à la réussite des étudiants du dernier décile, qui semblent

s'appuyer davantage sur leurs brillantes facultés intellectuelles et leurs sentiments d'étudiants compétents. La motivation semble médiatisée par la série du baccalauréat pour les étudiants socialement défavorisés.

Ahmed et al. [AHM, 18] ont analysé l'effet de la perception des élèves soudanais au sujet de leur environnement d'apprentissage, sur la réussite. À partir des statistiques descriptives et l'analyse unidirectionnelle de la variance au moyen du test de Tukey-Kramer, ils constatent que les élèves les plus performants exprimaient une perception positive de l'environnement.

De même, Jones et al., (2021) [JON, 21] ont traité l'effet des perceptions des cours par les étudiants, sur leur réussite, en recourant à la modélisation par équation structurelle, combinée à la méthode de codage qualitatif. Les résultats valident l'effet positif de l'utilité des cours, qui transite par l'engagement en cours. Mais la perception sur la facilité des cours réduit l'effort au travail scolaire, de même, une perception des cours difficiles, coûteux en temps d'apprentissage, décourage l'effort et affecte la réussite.

### 3. Faits stylisés de la Perception, de l'Engagement et de la réussite universitaire

#### 3.1. Quelques caractéristiques de la population observée

La population cible, enquêtée en 2021, est composée d'étudiants de Licence III et de Master I et II en sciences économiques. Comme le montre le tableau n°1 ci-dessous, la population interrogée est assez paritaire en genre (52,20% de garçons et 47,80% de filles). A l'inverse, la classification selon l'origine sociale indique le poids dominant des étudiants de père employé ou ouvrier (41,5%) et de père artisan, commerçant ou chef d'entreprise (31,2%). Ceux dont le père est de la profession intermédiaire (2,9%) ou sans emploi (6,3%) sont minoritaires. Plus de la moitié de la population enquêtée vit chez les parents (54,6%). A peine plus du tiers est locataire (35,6%). Les campusards sont minoritaires (7,3%). 12,20% des étudiants vivent en couple ; 12,20% ont au moins un enfant à charge.

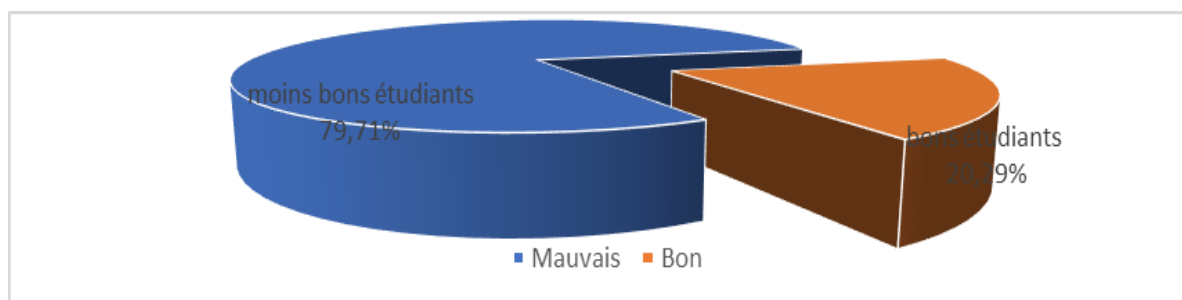
	N	%
<b>Sexe</b>		
Masculin	107	52,20
Féminin	98	47,80
<b>CSP du père</b>		
Cadre et profession libérale intellectuelle supérieure	37	18,1
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	64	31,2
Profession intermédiaire	6	2,9
Employé ou ouvrier	85	41,5
Sans emploi	13	6,3
<b>Domicile</b>		
Campus	15	7,3
Chez les parents	112	54,6
Location	73	35,6
Ne vit pas chez soi mais sans louer (logement à titre gracieux)	5	2,5
<b>Vie en couple</b>		
Oui	25	12,20
Non	180	87,80
<b>Enfants à charge</b>		
Oui	25	12,20
Non	180	87,80
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100,00</b>

**Tableau 1.** Structure de la population des étudiants selon leurs caractéristiques sociodémographiques

L'enquête a permis de relever une perception par les étudiants, différenciée, sur les pratiques et le fonctionnement de l'université. L'échantillon déjà exploité dans l'étude sur l'effet socio-démographique et du parcours initial sur la réussite universitaire [MPI, 21], offre l'avantage de rendre disponibles les résultats déjà testés, en matière de réussite.

### 3.2. Réussite des étudiants

La réussite est définie par le nombre total de sessions passées pour valider les deux premières années de Licence. Les étudiants bons ont validé ce parcours avec le minimum de sessions, c'est-à-dire 4 dont 2 en Licence I et les 2 autres en licence II. Les autres étudiants sont moins bons. Sur la base de cette distinction, le diagramme ci-dessous montre une faible efficacité académique des étudiants observés. Sur 100 étudiants observés, environ 20 sont jugés bons. On constate ainsi la massification de l'échec universitaire qui serait d'ailleurs plus prononcé que ne l'indiquent ces chiffres qui omettent les étudiants appartenant aux cohortes observées mais n'ayant pas franchi le seuil de la Licence II au moment de l'enquête. Il faut ajouter à ce premier biais, de nombreux redoublants dans les 3 niveaux indiqués, qui sont absents du site et ne réapparaissent qu'au moment d'examens.



**Figure 1.** Taux de réussite des étudiants

### 3.3. Perception différenciée de la qualité de l'offre de la formation, par les étudiants

#### 3.3.1. Facteurs institutionnels soumis à appréciation des étudiants

La perception par les étudiants porte sur la pédagogie des enseignants, le suivi pédagogique, les connaissances acquises, l'organisation et la qualité de la formation.

La pédagogie des enseignants renvoie à l'ensemble de techniques mobilisées par les enseignants pour parvenir à transmettre les connaissances aux étudiants dont ils ont la charge. Cette pédagogie peut être considérée très bonne, bonne, moyenne ou discutable par les étudiants.

Le suivi pédagogique des étudiants par les enseignants et les chefs des parcours est considéré très bon, bon, moyen ou discutable selon les étudiants. Ces préoccupations pédagogiques peuvent concerner les difficultés cognitives, les conseils en matière d'orientation, le sujet et le contenu des recherches, l'évaluation et les notes aux examens.

En ce qui concerne les connaissances acquises, les étudiants indiquent le bénéfice qu'ils en tirent. Ils expriment le sentiment d'acquérir ou non des connaissances utiles.

La perception de l'organisation vise à émettre une appréciation sur la manière dont l'ensemble des mécanismes universitaires sont agencés, tout au moins à l'échelle de l'établissement analysé. Il peut s'agir des emplois du temps, de la gestion des salles de cours, de l'organisation des évaluations, des modalités de l'information et des possibilités d'accès aux différentes ressources (manuels, diplômes, cartes d'étudiants). Les étudiants peuvent considérer que le mode d'organisation de l'établissement leur convient parfaitement (très bon), justement (bon), moyennement (moyen) ou de façon insatisfaisante (discutable).

Enfin, les étudiants expriment un sentiment global sur la qualité de la formation qui peut être considérée très bonne, bonne, moyenne ou discutable.

### 3.3.2. Analyse des fréquences des différentes perceptions

Les tableaux n°2 et 3 ci-dessous présentent les fréquences des différentes perceptions des indicateurs de qualité de la formation observée. Les données indiquent quelques traits saillants suivants :

- une appréciation au mieux moyenne de chacun des indicateurs ciblés. Le taux d’appréciation « très bonne » varie entre 1,5% (qualité de l’organisation) et 4,4% (qualité pédagogique des enseignants) ;
- sur la question de la pédagogie des enseignants, 36,1% des étudiants interrogés paraissent satisfaits puisqu’ils ont une bonne ou une très bonne perception à ce sujet, contre 63,9% qui expriment un avis contraire ;
- le suivi pédagogique et la qualité de l’organisation sont les domaines les plus contestés, avec seulement 23,4% et 17,6% de taux de bonne ou très bonne appréciation, respectivement. Les taux de désapprobation tranchée s’élèvent à 28,8% et 22,9%, respectivement ;
- le sentiment global sur la qualité de la formation est encore plus négatif puisque 73,1% des étudiants la considèrent moyenne (62,4%) voire discutable (10,7%) ;
- les étudiants perçoivent dans leur très grande majorité (89,76%), le caractère utile des connaissances acquises.

Ces appréciations sont particulièrement inquiétantes et posent un réel problème d’image de la faculté et de sa capacité à répondre aux attentes des étudiants et, peut-être, du monde du travail.

	Qualité de la pédagogie des enseignants		Suivi pédagogique des chefs des parcours		Qualité de l’organisation du fonctionnement		Sentiment global sur la qualité de la formation	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Très bonne	9	4,4	6	2,9	3	1,5	7	3,4
Bonne	65	31,7	42	20,5	33	16,1	48	23,4
Moyenne	105	51,2	98	47,8	122	59,5	128	62,4
Discutable	26	12,7	59	28,8	47	22,9	22	10,7
Total	205	100,0	205	100,0	205	100,0	205	100,0

**Tableau 2.** Perception par les étudiants selon le domaine d’appréciation

	Effectif	Pourcentage
Connaissances acquises jugées utiles	184	89,76
Utilité non perçue des connaissances acquises	21	10,24
Total	205	100,0

**Tableau 3.** Perception par les étudiants, de l’utilité des connaissances acquises

### 3.3.3. Perception socialement différenciée

D'après le tableau n°4, la tonalité sociale des fréquences des appréciations par les étudiants peut être déterminée de deux manières : la lecture horizontale et la lecture verticale. La lecture horizontale indique l'origine des étudiants qui émettent les jugements. La lecture verticale (données entre parenthèses) indique au contraire, la répartition de chaque catégorie des étudiants en fonction de leur niveau d'appréciation.

La lecture horizontale indique que les enfants des ouvriers ou des employés sont largement majoritaires, à l'exception de l'appréciation « très bonne » dans le domaine du suivi pédagogique par les responsables de parcours (35,3%) ; de jugement « très bon » de la pédagogie des enseignants (25%) ; et de l'appréciation « très bonne » de la qualité de la formation (16,7%). Dans les autres niveaux d'appréciation de ces domaines, les taux de représentation vont de 36% (pédagogie des enseignants discutables) à 60% (très bon suivi pédagogique par les responsables des parcours).

Les taux de représentation les plus faibles observés chez les étudiants de père « profession libérale » ou sans emploi, peuvent être le résultat du biais d'échantillonnage car leur effectif est très faible dans la population enquêtée. On peut noter que les enfants des cadres et professions intellectuelles supérieures sont, à tous les niveaux, moins représentés que leurs collègues de père artisan, commerçant ou chef d'entreprise, sauf dans le niveau de jugement « très bonne » de la qualité de la formation suivie (66,7%).

La lecture verticale montre une appréciation plutôt moyenne de la pédagogie des enseignants, très majoritaire, quelle que soit l'origine sociale des étudiants. Sur 100 étudiants de père cadre ou profession libérale intellectuelle supérieure, environ 54 émettent ce jugement ; ils sont 43 d'origine ouvrière ou employée et 48 chez les enfants d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise. Il culmine à 64 chez les étudiants de père sans emploi. Dans chacune des catégories d'origine sociale, plus ou moins 1/3 des étudiants jugent bonne la pédagogie des enseignants. De même, les faibles taux d'appréciations extrêmes « très bonne » et « discutables » sont, dans ce domaine, identifiés au niveau de toutes les catégories des étudiants, à l'exception des étudiants de père sans emploi (7,1%). Les données de l'enquête semblent indiquer une certaine insatisfaction des étudiants, sur l'approche pédagogique des enseignants.

La désapprobation est encore plus prononcée dans les domaines du suivi pédagogique par les responsables des parcours et de l'organisation du fonctionnement, quelle que soit l'origine sociale des étudiants. En écartant le cas spécifique des étudiants de père sans emploi (50%), le taux d'appréciation « discutables » oscille entre 20,38% et 33,35% pour le suivi pédagogique. Le contraste avec l'appréciation très positive est marquant. Le taux des étudiants interrogés qui déclarent très satisfaits du suivi pédagogique, n'excède pas 5%.

L'appréciation portée sur l'organisation du fonctionnement est tout aussi négative que dans le domaine précédent. 79,5% des étudiants de père cadre ou profession intellectuelle supérieure déclarent moyenne ou discutables l'organisation du fonctionnement de l'établissement. Chez les étudiants de père employé ou ouvrier, et ceux de père artisan, chef d'entreprise et indépendant, ce taux dépasse 82%.

La qualité de la formation n'échappe pas à la perception majoritairement négative des étudiants, quelle que soit leur origine sociale. Ils sont 52,6 % de père cadre ou profession libérale intellectuelle supérieure, ou encore de père artisan, commerçant ou chef d'entreprise, à juger moyenne ou discutables la qualité de la formation dans les filières analysées à la FSE. Ce taux est encore plus élevé dans la catégorie des étudiants de père employé ou ouvrier (83,3%).



CSP du père							
	Cadre et profession libérale intellectuelle supérieure	Artisan, commerçant, chef d'entreprise ou Indépendant	Profession Intermédiaire	Employé ou Ouvrier	Sans emploi	Total	N- %
<b>Appréciation de la pédagogie des enseignements</b>							
Très bonne	12,5% (2,6 %)	50,0 (7,8 %)	12,5% (25%)	25,0% (2.4%)	-	9-	100,0%
Bonne	23,3% (38,4%)	30,0% (31.3%)	1,7% (25%)	43,3% (33.3%)	1,7% (7.1%)	65-	100,0%
Moyenne	19,8% (53,8%)	29,2% (48.4%)		42,7% (53,6%)	8,3% (64,3%)	105-	100,0%
Discutable	9,1% (5,2 %)	31,8% (12.5 %)	9,1% (50%)	36,4% (10,7%)	13,6% (28,6%)	26-	100,0%
<b>Appréciation du suivi pédagogique par les responsables des parcours</b>							
Très bon	20,0% (2.56%)	20,0% (1.5%)	-	60,0% (4,7%)	-	6-	100,0%
Bon	17,9% (17,94%)	28,2% (18,75)	5,1% (50%)	46,2% (22.5%)	2,6% (14,3)	42-	100,0%
Moyen	18,8% (46,15%)	38,8% (59,37%)	2,4% (50%)	35,3% (41,1%)	4,7% (35,7)	98-	100,0%
Discutable	21,1% (33.35%)	21,1% (20.38)	-	45,6% (31,7%)	12,3% (50%)	59-	100,0%
<b>Appréciation de l'organisation du fonctionnement</b>							
Très bonne	-	50,0% (3,1%)		50,0% (1.2%)		3-	100,0%
Bonne	25,8% (20,5%)	25,8% (14,1%)	3,2% (25%)	38,7% (15,5%)	6,5% (15,4%)	33-	100,0%
Moyenne	16,2% (51,3%)	35,1% (67,2%)	1,8% (50%)	40,5% (58,3%)	6,3% (61,5%)	122-	100,0%
Discutable	23,8% (28,2%)	21,4% (15,6%)	2,4% (25%)	45,2% (25%)	7,1% (23,1%)	47-	100,0%
<b>Appréciation de la qualité de formation suivie</b>							
Très bonne	66,7% (13,2%)	16,7% (13,2%)		16,7% (1,2%)		7-	100,0%
Bonne	26,2% (34,2%)	28,6% (34,2%)	2,4% (25%)	40,5% (15,5%)	2,4% (7,7%)	48-	100,0%
Moyenne	14,4% (42,1%)	32,2% (42,1%)	1,7% (50%)	44,9% (58,3%)	6,8% (69,2%)	128-	100,0%
Réservée	20,0% (10,5%)	30,0% (10,5%)	5,0% (25%)	30,0% (25%)	15,0% (23,1%)	22-	100,0%
<b>Appréciation de la capacité de la formation à produire des connaissances jugées utiles</b>							
Connaissances utiles	17,93% (89,19%)	32,07 % (92,26%)	3,26% (100%)	39,67% (85,88%)	7,07% (100%)	185-	100%
Utilité non perçue	19,05% (10%)	23% (7,81%)	0,00% (0,00%)	57,14% (14,12%)	0,00% (0,00%)	21-	100%
<b>Total</b>	<b>19,4%</b>	<b>30,6%</b>	<b>2,2%</b>	<b>41,4%</b>	<b>6,5%</b>		<b>100,0%</b>

**Tableau 4. Répartition sociodémographique des appréciations des étudiants**

La relation statistique entre la réussite et la perception par les étudiants, de la qualité des facteurs institutionnels, ne semble pas s'exprimer clairement au regard des données présentées dans le tableau n°5. D'une façon générale, les taux des moins bons étudiants (allant de 74,4% à 87,5%) sont de très loin, plus élevés que ceux des bons étudiants (12,5% à 25,6%), quels que soient le niveau d'appréciation et le facteur apprécié. Il n'y a pas non plus de hiérarchisation fine des taux des bons étudiants ou de moins bons selon le degré d'appréciation exprimée par les étudiants. Certains résultats paraissent même paradoxaux. A titre d'exemple, le niveau de la réussite paraît insensible, voire même négativement lié à l'appréciation de l'utilité des connaissances acquises. En effet, la proportion des bons étudiants est meilleure chez ceux qui ne perçoivent aucune utilité de ces connaissances (23,81%) par comparaison avec leurs collègues qui sont convaincus de leur utilité (19,57%).

De même, les taux des bons étudiants sont meilleurs chez ceux qui jugent moyennes ou discutables la pédagogie des enseignants (24% et 18,2%), l'organisation de la formation (19,8% et 23,8%) et la qualité globale de la formation (19,5% et 25%). Alors que parmi ceux qui expriment une bonne ou très bonne appréciation de la pédagogie des enseignants, 13,3% et 12,5% seulement sont bons. Dans les catégories de ceux qui jugent bonnes l'organisation du fonctionnement de l'établissement et la qualité de la formation, ce taux est respectivement de 12,9% et 19%.

Ces derniers résultats laissent penser qu'une frange des étudiants conscients de l'inefficacité des facteurs institutionnels, développent des stratégies compensatoires efficaces, alors que d'autres qui paraissent satisfaits tombent dans le piège de la réalité de l'inefficacité de l'institution.

Toutefois, la perception positive (très bonne ou bonne) du suivi pédagogique paraît mieux s'accorder avec la réussite puisque les taux des bons étudiants y sont meilleurs (20% et 25,6%) par comparaison avec les taux de réussite des étudiants insatisfaits, autrement dit appréciant moyennement (17,6%) ou plus négativement (17,5%).

	<b>Réussite</b>		<b>Total</b>
	Mauvais ou bon	moins bon	
<b>Appréciation de la pédagogie des enseignements</b>			
Très bonne	87,5%	12,5%	100,0%
Bonne	86,7%	13,3%	100,0%
Moyenne	76,0%	24,0%	100,0%
Discutable	81,8%	18,2%	100,0%
<b>Appréciation du suivi pédagogique par les responsables des parcours</b>			
Très bonne	80,0%	20,0%	100,0%
Bonne	74,4%	25,6%	100,0%
Moyenne	82,4%	17,6%	100,0%
Discutable	82,5%	17,5%	100,0%
<b>Appréciation de l'organisation du fonctionnement</b>			
Très bonne	100,0%		100,0%
Bonne	87,1%	12,9%	100,0%
Moyenne	80,2%	19,8%	100,0%
Discutable	76,2%	23,8%	100,0%
<b>Appréciation sur la qualité de la formation suivie</b>			
Très bonne	100,0%		100,0%
Bonne	81,0%	19,0%	100,0%
Moyenne	80,5%	19,5%	100,0%
Réservée (discutable).	75,0%	25,0%	100,0%
<b>Appréciation de la capacité de la formation à produire des connaissances jugées utiles</b>			
Connaissances utiles	80,43%	19,57%	100,0%
Utilité non perçue connaissances	76,19%	23,81%	100,0%
<b>Total</b>	<b>79,71%</b>	<b>20,29%</b>	<b>100,00%</b>

**Tableau 5. Taux de réussite des étudiants selon leur niveau d'appréciation**

Il convient d'affiner l'analyse en confrontant ces résultats statistiques à ceux de la modélisation économétrique.

## 4. Méthodologie

### 4.1. Spécification des variables

Dans cette étude et conformément aux éléments avancés dans la revue de la littérature, nous postulons que le sentiment global (SG) exprimé par les étudiants de la FSE de l'université Marien Ngouabi, sur la qualité de la formation, déclenche chez ces derniers une motivation ou une démotivation qui se traduit par leur engagement plus ou moins important vis-à-vis de leurs obligations académiques.

Une bonne appréciation des constituants pédagogiques devrait pousser les étudiants à plus d'assiduité en cours et en bibliothèque, et à apprendre plus fréquemment les cours, de manière à atteindre, in fine, un meilleur niveau d'acquisition de connaissances (NAC).

$$\text{Soit } NAC = f(SG) \quad (1)$$

Les variables explicatives qui composent les vecteurs  $SG$  découlent de la dichotomisation et sont de 5 types. Chaque type correspond à un domaine soumis à l'appréciation des étudiants. Ces variables caractérisent les différents niveaux d'appréciation émise par les étudiants sur chacun des 5 domaines.

Celles qui représentent le jugement de la pédagogie des professeurs correspondent aux appréciations « très bonne », « bonne », « moyenne » ou « discutable » (4 covariables pédagogiques).

Le deuxième type de variables représente les niveaux d'appréciation du suivi pédagogique, par les chefs de parcours. Ce suivi peut, lui aussi, être très bon, bon, moyen ou discutable (4 covariables).

Le sentiment exprimé par les étudiants sur la réalité des connaissances acquises (sensation d'acquérir des connaissances utiles ou non) correspond au troisième type de variables. Ce sentiment peut être positif ou négatif (2 covariables).

Par ailleurs, les étudiants ont exprimé leur perception sur la manière dont leur établissement fonctionne. Ce fonctionnement peut être très bon, bon, moyen ou discutable.

Le dernier type de variables explicatives concerne l'appréciation de la qualité de la formation qui peut être très bonne, bonne, moyenne ou discutable.

Pour ce qui est de la variable expliquée (réussite), nous avons d'abord élaboré la variable composite  $RL_2$  définissant la réussite dans le cycle allant de la première à la deuxième année de Licence, de la manière suivante :

$$RL_2 = NL_1S_1 + NL_1S_2 + NL_2S_1 + NL_2S_2 \quad (2)$$

Avec  $NL_nS_m = \{1, 2, 3\}$ , le nombre de sessions passées pour valider le semestre  $m$  (1 ou 2) dans le niveau  $L_n$  (Licence 1 ou 2). Par conséquent  $RL_2 = \{4, 5, 6, 7, \dots\}$ , puisqu'il faut au moins 4 semestres pour valider une L2 (2 semestres en L1 et 2 semestres en L2).

Ensuite, nous avons distingué les étudiants qui ont réalisé le parcours sans faute, autrement dit avec le minimum de sessions ( $RL_2=4$ ) et ceux qui ont eu besoin d'au moins une session supplémentaire. D'où la définition dichotomisée suivante de la réussite REUS :

$$REUS = \begin{cases} 1 & \text{si } RL_2 = 4 \\ 0 & \text{si } RL_2 \geq 5 \end{cases} \quad (3)$$

Si  $REUS_i = 0$  on considère que l'individu  $i$  est un « mauvais étudiant » ou « moins bon étudiant ». Et, si  $REUS_i = 1$  on considère que l'individu  $i$  est un « bon étudiant ».

## 4.2. Spécification du modèle

La nature qualitative de la variable expliquée à deux modalités nous conduit à faire appel au modèle logistique déjà utilisé dans l'étude précédente [MPI, 21], en nous inspirant des méthodes d'analyse économétrique des variables qualitatives développées par Guériéroux (1989).

Le modèle qui permet d'estimer la probabilité  $P_i$  que l'individu soit bon étudiant ( $Y=1$ ) sera :

$$P_i = F(X_i; a; b_j) = \frac{1}{1 - e^{-(a + \sum_{j=1}^n b_j X_{ij} + \varepsilon_i)}} \quad (4)$$

Avec  $a$  : la constante ;  $b_j$  : le coefficient associé à la variable  $X_j$  quel que soit l'individu  $i$ .

$n$  : le nombre total de variables.

L'estimation des paramètres passe par la maximisation de la fonction de Log- vraisemblance associée suivante :

$$\log L = \log \prod_{j=1}^n \left[ \{F(X_{ij}, a, b)\}^{Y_{ij}} \{1 - F(X_{ij}, a, b)\}^{1 - Y_{ij}} \right] \quad (5)$$

Plus précisément par la résolution du système d'équations suivant, qui découle des conditions de premier ordre d'une fonction mathématique.

$$\frac{\partial \log L}{\partial x_j} = 0 \quad (6)$$

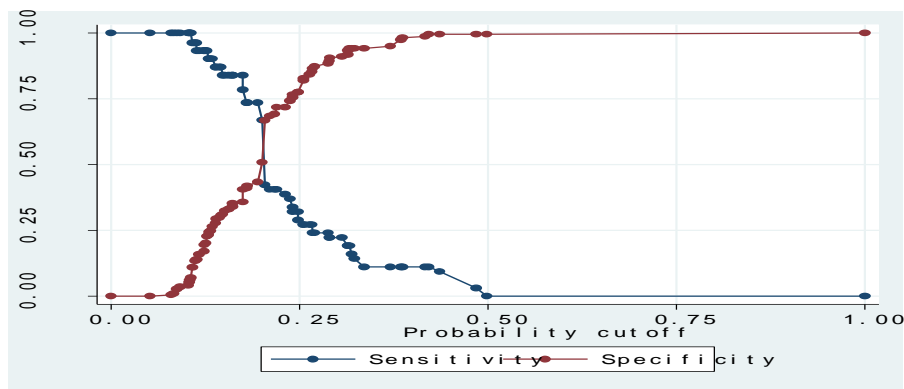
$J=1, \dots, n$  le nombre de variables.

## 5. Présentation des résultats et discussion

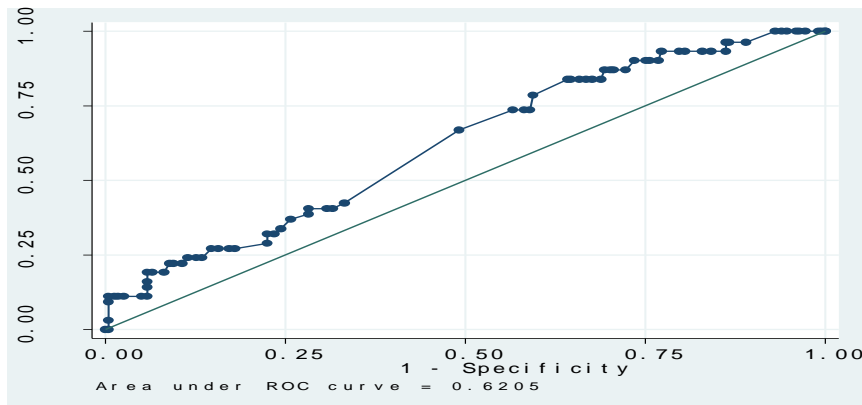
Nous avons produit deux modèles. Le premier teste les effets de la perception sur la réussite sans aucune variable de contrôle. Le second est augmenté des variables de contrôle que sont le sexe et l'origine sociale. Les résultats de ces modèles sont présentés distinctivement en commençant, à chaque fois, par l'exposition des tests d'efficacité globale au moyen de la courbe ROC (Receiver operating characteristics) avant d'interpréter l'effet des variables significatives signalées par la régression.

La courbe ROC teste le pouvoir discriminatoire du modèle, c'est-à-dire sa capacité à distinguer les bons étudiants (valeurs positives) et les moins bons (valeurs négatives), à chaque seuil de tolérance fixé. Cette courbe est la combinaison des points de sensibilité qui définissent les valeurs des probabilités que le modèle détecte les bons étudiants, en fonction du risque d'erreur préconisé, et des points de spécificité qui concernent quant à eux les moins bons étudiants. C'est la valeur du rapport entre l'aire totale située au-dessus de la droite de 45° (bissectrice) et celle comprise entre la courbe ROC, que nous appellerons « Aire ROC ». Cette aire mesure le niveau du pouvoir discriminant du modèle. En effet, ce dernier peut ne pas disposer de pouvoir discriminant (Aire ROC inférieure à 0,5). Dans le cas contraire, ce pouvoir serait acceptable (Aire ROC comprise entre 0,5 et 0,7), excellent (Aire ROC comprise entre 0,7 et 0,9) ou exceptionnel (Aire ROC supérieure à 0,9).

Les résultats du test associé au premier modèle sont présentés dans les graphiques n°1 et 2 ci-dessous. Ils indiquent un pouvoir de discrimination acceptable puisque l'Aire ROC correspondante (0,62) est comprise entre 0,5 et 0,7.



**Figure 2.** Courbes de sensibilité et de spécificité du modèle hors variables de contrôle



**Figure 3.** Courbe ROC hors variables de contrôle

Les résultats du modèle sont portés dans le tableau n° 6 ci-dessous. Ils font ressortir deux faits majeurs : la non significativité de l’appréciation de la pédagogie des enseignants, de la qualité de la formation suivie et du sentiment d’utilité ou d’inutilité des connaissances acquises (1) et, au contraire, l’impact significatif de l’appréciation du suivi pédagogique par les responsables des parcours et de l’organisation du fonctionnement de l’établissement (2).<sup>1</sup>

La perception du suivi pédagogique semble le facteur le plus impactant sur la réussite. Les étudiants qui en sont très satisfaits ont, au seuil de 1%, en moyenne, 19,56 points de chances, sur 100, de plus de parachever les deux premières années de Licence en 4 sessions que leurs collègues qui le considèrent juste bon. L’écart est encore plus important avec chacune des deux autres catégories composées des étudiants qui jugent le suivi pédagogique moyen ou discutable. Il s’élève respectivement à 33,18 et 33,78 points au seuil de 1%. Les valeurs des rapports des chances (les Odds ratio) indiquent que les chances d’être bon plutôt que moins bon sont 1,36 fois plus élevées chez les étudiants très satisfaits du suivi pédagogique par les responsables des parcours que chez ceux qui le jugent simplement bon, mais avec une probabilité de 23%. Elles sont 3,17 fois plus importantes dans la catégorie de référence que chez les étudiants qui le jugent moyen, avec une probabilité de 11%. Ceux qui le trouvent discutable ont 3,25 fois moins de chances d’être des bons étudiants plutôt que des moins bons, que ne l’ont leurs collègues très satisfaits, avec une probabilité assez faible de 10%. Ces

<sup>1</sup> L’effet marginal  $\frac{\partial y}{\partial X_i}$  de la variable  $X_i$  sur la réussite se calcule de la manière suivante:

$\frac{\partial y}{\partial X_i} = a_i Y(1 - Y)$ , avec Y le taux de réussite moyen, soit environ 20,3%, et  $a_i$  le paramètre associé à la variable  $X_i$  dans le modèle.

valeurs signalent une réelle inégalité de chances de réussite des étudiants, liée à la différence de leur perception dans la mesure où, étant différent de l'unité, l'indicateur exprime l'inégalité structurelle.

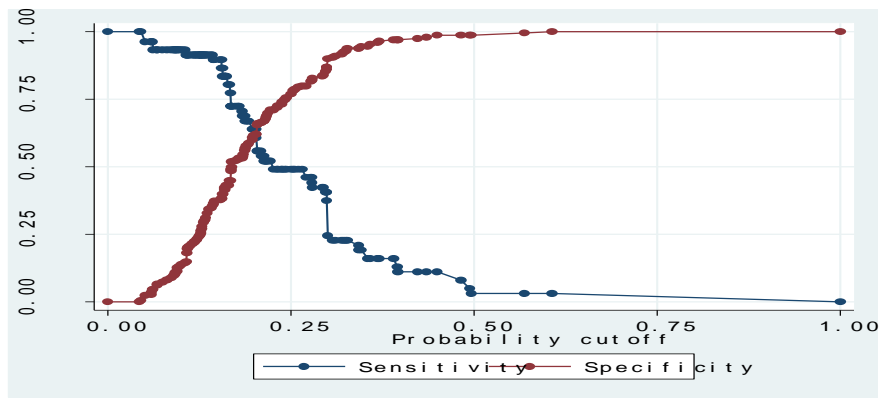
Les estimateurs relatifs à l'appréciation de l'organisation du fonctionnement de la FSE indiquent que les jugements « très bon » et « bon » ne se traduisent pas significativement de manière différente en matière de chances de réussite. Par contre, il y a un écart moyen de 17,4 points au seuil de 10% et 20,8 points au seuil de 5% entre les étudiants qui en sont très satisfaits et ceux qui la considèrent juste moyenne ou discutable respectivement, plus favorable à la catégorie de référence. Les chances d'être un bon étudiant plutôt qu'un moins bon sont 1,76 et 1,29 fois moins élevées chez les étudiants qui apprécient moyennement ou discutent l'organisation du fonctionnement de l'établissement, que chez ceux qui en sont très satisfaits, avec 25, 21 et 21,41% de chances respectives. Comme, dans le cas de la sensibilité de l'appréciation du suivi pédagogique, l'effet discriminant de l'appréciation de l'organisation du fonctionnement de l'établissement sur la réussite des étudiants est significativement établi.

	Coef.	P-valeur	Odds ratio			Probabilité
			Valeur	Borne inf	Borne sup	
<b>Appréciation de la pédagogie des enseignements : Très bonne (Référence)</b>						
Bonne	-0,379	0,305	0,684	0,332	1,411	40,634%
Moyenne	0,376	0,308	1,457	0,707	3,004	59,300%
Discutable	-0,359	0,392	0,698	0,307	1,589	41,123%
<b>Appréciation du suivi pédagogique par les responsables des parcours : Très bonne (Référence)</b>						
Bonne	-1,221	0,009	0,295	0,119	0,732	22,778%
Moyenne	-2,074	0,000	0,126	0,050	0,315	11,169%
Discutable	-2,111	0,000	0,121	0,048	0,308	10,807%
<b>Appréciation de l'organisation du fonctionnement : Très bonne (Référence)</b>						
Bonne	0,545	0,375	1,724	0,518	5,739	63,293%
Moyenne	-1,087	0,067	0,337	0,925	9,516	25,210%
Discutable	-1,300	0,035	0,272	1,099	12,261	21,413%
<b>Appréciation sur la qualité de formation suivie : Très bonne (Référence)</b>						
Bonne	0,507	0,225	1,660	0,733	3,760	62,404%
Moyenne	0,235	0,565	1,265	0,568	2,815	55,847%
Discutable	0,624	0,163	1,866	0,777	4,485	65,114%
<b>Appréciation des connaissances acquises : connaissances jugées utiles (Référence)</b>						
Utilité des connaissances non perçue	0,058	0,783	1,060	0,699	1,607	51,461%
<b>Constante</b>	<b>-1,007</b>	<b>0,033</b>	<b>0,365</b>	<b>0,145</b>	<b>0,922</b>	<b>26,754%</b>

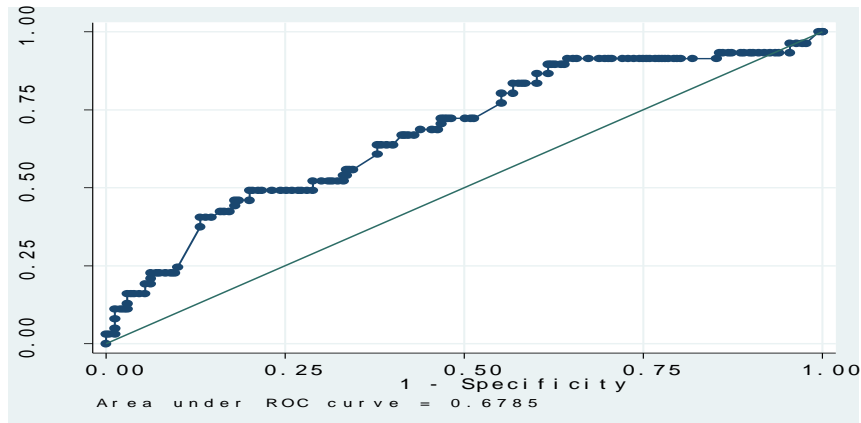
**Tableau 6.** Réussite expliquée par le niveau d'appréciation des étudiants, hors variables de contrôle

Ces résultats économétriques confirment le lien entre la réussite et la perception de l'organisation du fonctionnement, observé dans l'analyse statistique menée dans la deuxième section. En revanche, le lien entre la réussite et le degré d'appréciation exprimée dans les autres domaines observés est apparu non significatif dans l'analyse économétrique. On peut supposer, comme l'indique Duguet (2015), la possibilité que l'effet de ces facteurs soient absorbés par certaines variables non prises en compte dans la modélisation. C'est ainsi qu'il nous paraît utile d'élaborer un deuxième modèle qui introduit quelques variables de contrôle.

Les tests d'efficacité globale (Courbe de ROC) du modèle augmenté figurent dans les graphiques n°3 et 4 ci-dessous. L'introduction des variables de contrôle améliore l'Aire ROC qui passe de 0,6205 à 0,6785. Le modèle présente donc un pouvoir discriminant acceptable.



**Figure 4.** Courbes de sensibilité et de spécificité du modèle augmenté de variables de contrôle



**Figure 5.** Courbe ROC augmentée des variables de contrôle

Les estimateurs révélés par le modèle augmenté sont portés dans le tableau n°7 ci-dessous.

	Coef.	P-valeur	Odds ratio	Probabilité
<b>Sexe : Masculin (Référence)</b>				
Féminin	-0,517	0,000	0,596	37,358%
<b>CSP du père : Cadre et profession libérale intellectuelle supérieure (Référence)</b>				
Artisan, commerçant, chef d'entreprise et indépendant	0,105	0,579	1,111	52,624%
Profession intermédiaire	-0,336	0,476	0,715	41,684%
Employé ou ouvrier	-0,647	0,000	0,524	34,377%
Sans emploi	-0,825	0,014	0,438	30,471%
<b>Appréciation de la pédagogie des enseignements : Très bonne (Référence)</b>				
Bonne	-0,444	0,276	0,641	39,079%
Moyenne	0,485	0,241	1,625	61,900%
Discutable	-0,347	0,434	0,707	41,416%
<b>Appréciation du suivi pédagogique par les responsables des parcours : Très bonne (Référence)</b>				
Bonne	-1,187	0,014	0,305	23,378%
Moyenne	-2,311	0,000	0,099	9,025%
Discutable	-2,317	0,000	0,099	8,971%
<b>Appréciation de l'organisation du fonctionnement : Très bonne (Référence)</b>				
Bonne	0,493	0,443	1,638	62,089%
Moyenne	0,987	0,113	2,683	72,851%
Discutable	-1,309	0,043	0,270	21,271%
<b>Appréciation sur la qualité de formation suivie : Très bonne (Référence)</b>				
Bonne	0,819	0,153	2,269	69,411%
Moyenne	0,549	0,194	1,731	63,389%
Discutable	-0,970	0,035	0,379	27,491%
<b>Appréciation des connaissances acquises : connaissances jugées utiles (Référence)</b>				
Utilité des connaissances non perçue	0,193	0,370	1,213	54,807%
<b>Constante</b>	<b>-0,144</b>	<b>0,794</b>	<b>0,866</b>	<b>46,414%</b>

**Tableau 7.** Réussite expliquée par le niveau d'appréciation des étudiants, sous le contrôle de l'origine sociale et du sexe

Les résultats portés dans ce tableau montrent qu'en contrôlant le sexe et l'origine sociale, l'effet du suivi pédagogique et de l'organisation de la formation demeure. L'impact du jugement de la qualité de la formation devient significatif. On note l'absence de l'effet significatif de la perception sur la pédagogie des enseignants et sur l'utilité des connaissances acquises. Les deux variables de contrôle sont significativement influentes.

En considérant les étudiants très satisfaits comme catégorie de référence, l'écart de chances de réussite avec ceux qui ont jugé bon, moyen et discutable le suivi pédagogique par les responsables des parcours, est respectivement de 19, 37 et 37 points sur 100, plus favorable à cette catégorie de référence, au seuil respectif de 5%, 1% et 1%. Ces effets marginaux semblent d'ailleurs légèrement s'amplifier en comparaison avec ceux du modèle précédent. Ainsi, les chances d'être un bon étudiant plutôt qu'un moins bon sont 10 fois plus importantes chez les étudiants qui ont une perception très positive du suivi pédagogique que chez ceux qui expriment un avis discutable ou moyen. Ces chances ne sont plus que 3,3 fois plus importantes chez ces étudiants très satisfaits, que celles de leurs collègues qui le jugent moyen.

La comparaison entre les étudiants très satisfaits de la qualité de la formation et ceux qui la trouvent discutable montre que les chances d'être bon plutôt que moins bon, sont 2,6 fois plus importantes dans la première catégorie que dans la seconde. De même, une bonne appréciation de l'organisation du fonctionnement multiplie par 3,7 les chances d'être un bon étudiant au lieu d'un moins bon, par rapport à ceux qui la jugent discutable.

S'agissant des variables de contrôle, nous retrouvons l'effet significatif de l'origine sociale déjà évoqué dans les précédents travaux (M'piayi, 2021). Les étudiants d'origine sociale populaire (père sans emploi, ouvrier ou employé) éprouvent davantage de difficultés en matière de réussite par comparaison avec les autres catégories, en l'occurrence les étudiants de père cadre, profession libérale intellectuelle supérieure. Ces derniers, par exemple, ont 13,2 et 10,35 points de chances de réussite de plus que leurs collègues de père sans emploi, et de père employé ou ouvrier respectivement. Ainsi, les chances d'être un bon étudiant au lieu d'un moins bon sont 2,28 et 1,9 fois plus élevées chez les étudiants de père cadre, profession libérale intellectuelle supérieure que chez leurs collègues de père sans emploi et ouvrier ou employé respectivement.

L'effet du genre qui n'était pas significatif dans la précédente analyse, se révèle cette fois-ci très significatif au seuil de 1%. Les filles réussissent moins bien que les garçons. L'écart des chances de réussite entre les deux catégories est de 8 points sur 100. Le rapport des rapports des chances indique que les chances de réussite au lieu de l'échec sont 1,11 fois plus élevées chez les garçons que chez les filles. On remarque donc une fluidité qui caractérise l'équité entre les filles et les garçons. Les différences de chances de réussite ne s'expliqueraient pas par la force de rétention qu'exercerait chacune des catégories sur ses sujets.

Quelques limites doivent cependant être prises en compte dans l'interprétation de ces résultats. Il s'agit des possibles variables cachées dont la perception médierait leur effet sur la réussite, ou qui, au contraire seraient médiatrices de l'impact de la perception. A cela, il faut ajouter le fait que l'importance et les enjeux de cette recherche auraient pu exiger l'observation d'une population plus large, de manière à crédibiliser davantage les résultats.

## Conclusion

Cet article s'est focalisé sur l'impact de la perception exprimée par les étudiants de troisième année de Licence et de Master I et II à la FSE de l'université Marien Ngouabi. En supposant que le ressenti des étudiants était susceptible de déclencher la motivation ou la démotivation, dans l'accomplissement de leurs obligations académiques, nous avons recueilli leur jugement sur la pédagogie des enseignants, le suivi pédagogique des responsables des parcours, la qualité globale de la formation, l'organisation du fonctionnement et l'utilité des connaissances acquises. Les tris statistiques croisés et la modélisation



logistique valident l'existence d'un choc significatif de la perception du suivi pédagogique, de l'organisation de la formation, voire de la qualité de la formation sous le contrôle de l'âge et de l'origine sociale, sur la fluidité dans le parcours au niveau des deux premières années de Licence.

Ces résultats rejoignent ceux qui ont été obtenus dans les travaux de Ahmed et *al.* [AHM, 18] mais aussi ceux produits dans l'étude menée par Jones et *al.*, [JON, 21], puisque ces auteurs sont parvenus à la conclusion qu'une perception positive de l'environnement de travail des élèves impacte positivement leur réussite ; pédagogiquement les cours perçus faciles ou difficiles par les étudiants réduisent leur engagement qui se répercuteraient sur leurs résultats académiques. Dans une certaine mesure, quelques résultats des recherches réalisées par Leroy et Bressoux, [LER,10] puis Morlaix et Lambert-Le Menier [MOR, 95] vont, eux aussi, dans le même sens que ceux que révèle notre étude. Mais ces auteurs ont indiqué la pertinence différenciée de l'effet de la perception sur la réussite selon la catégorie d'étudiants : effet très positif chez les étudiants médians, négatif chez les moins bons, et neutre chez les étudiants du dernier décile. Au lieu de segmenter ainsi la population des étudiants, notre recherche s'est plutôt focalisée sur le paysage des préoccupations institutionnelles des étudiants, de manière à repérer les domaines dont l'image renvoyée est très préoccupante, comparativement à d'autres. Par exemple, la réussite est très sensible à la perception du suivi pédagogique, de l'organisation de la formation et de la qualité de la formation, alors que, paradoxalement, la perception de la pédagogie des enseignants et de l'utilité des connaissances transmises semble neutre.

La force des illustrations négatives recueillies pendant l'enquête conduit à suggérer aux décideurs d'apporter des innovations dans le suivi des étudiants et dans l'organisation du fonctionnement de l'établissement. On rappelle par exemple le tutorat assuré par les étudiants sous la responsabilité des chefs de parcours, des séminaires sur des thématiques pédagogiques, scientifiques et organisationnelles en milieu universitaire, pour renforcer les compétences du corps enseignant et administratif, des aides étudiantes socialement différenciées enfin de prendre en compte les inégalités sociales face à la réussite universitaire, un effort de modernisation de l'équipement et du matériel pédagogique, le tout ponctué par l'installation d'une cellule de gestion paritaire des doléances étudiantes et des questions de corruption. Cette étude marque une avancée considérable sur le plan scientifique en tant qu'elle propose une méthodologie et des outils d'analyse adaptés à une question d'intérêt, particulièrement sur le cas très préoccupant de l'université Marien Ngouabi. Toutefois, il semble nécessaire de prolonger l'analyse en recourant à un échantillon plus large et plus varié pour consolider les préconisations énoncées, de mesurer l'impact de la perception sur l'engagement des étudiants, qui semble médiatiser l'effet sur la réussite universitaire.

## Bibliographie

- [AHM, 18] AHMED Y., TAHA M., H., ALMEE S., GAFFAR A., « Students' perception of the learning environment and its relation to their study year and performance in Sudan », *International Journal of Medical Education*, p. 145-150, 2018.
- [CAR, 09] CARRE F., FENOUILLET F., *Traité de la psychologie de la motivation*, Dunod, 2009.
- [DEC, 00] DECI E.L., RYAN R.M., « The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, n°4, p. 227-268, 2000.
- [DEC, 71] DECI E.L., « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, p. 105-115, 1971.
- [DWE, 86] DWECK C.S., « Motivationnel processes learning », *American Psychologist*, vol. 41, p. 1040-1048, 1986.
- [ELL, 94] ELLIOT A.J., HARACKIEWICZ J.M., « Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation : a mediational analysis », *Journal of personality and social psychology*, vol. 66, n°5, p.968-980, 1994.
- [FOR, 95] FORTIER M.S., VALLERAND R., J., GUAY F., « Academic motivation and school performance: toward a structural model », *Contemporary Educational Psychology*, n°20, p. 257-274, 1995.
- [GOU, 89] GOURIEROUX C., *Econométrie des variables qualitatives*, 2<sup>ème</sup> édition, Economica, 1989.

- [HOU, 11] HOUART M. H. M., POLLET M. C., *Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ?* Presses universitaires de Namur, 2011.
- [JON, 21] JONES B. D., KROST K., JONES M., W., « Relationships Between Students Course Perceptions, Effort, and Achievement in an Online Course », *Computers and education open*, vol. 2, 2021.
- [LEG, 05] LEGENDRE R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.
- [LER, 10] LEROY N., BRESSOUX P., « Les effets du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages: une étude transversale à l'école élémentaire », *Congrès international de l'AECSE, Actualité de la Recherche en Education et Formation.*, Genève, Suisse, Sep. 2010.
- [MAS, 43] MASLOW A. H., « A theory of human motivation », *Psychological Review*, vol. 50, n°4, p. 370-396, 1943.
- [MIN, 91] MINGAT A., « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire, Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, vol.32, n°4, p. 515-549, 1991.
- [MPI, 21] M'PIAYI A., « Analyse des effets socio-économiques et du parcours initial sur l'efficacité interne à l'université Marien NGOUABI: le Cas de la licence 2 et 3 à la Faculté des sciences économiques », *Revue européenne du droit social*, n°51, p. 129-156, 2021.
- [MOR, 13] MORLAIX S., SUCHAUT B., « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire », *Revue française de pédagogie*, vol.180, n°3, p. 77-94, 2013.
- [MOR, 95] MORLAIX S., LAMBERT-LE MENER, M., « La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? », *Recherches en éducation*, Université de Nantes, p.152-167, 2015.
- [NEU, 13] NEUVILLE S., FRENAY M., NOËL B., WERTZ V., *Persévérer et réussir à l'université*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Presses Universitaires, 2013.
- [NIC, 84] NICHOLLS J.G., « Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance », *Psychological Review*, vol. 91, p. 328-346, 1984.
- [PAR, 14] PARENT S., « De la motivation à l'engagement, un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants », *Pédagogie Collégiale*, vol. 27, n°3, p. 12-16, 2014.
- [SCH, 11] SCHMITZ J., FRENAY M., NEUVILLE S., BOUDRENGHIEN G., WERTZ V., NOËL B., ECCLES J., « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université », *Revue française de pédagogie*, vol. 172, n°3, p. 43-61, 2011.
- [VEZ, 09] VEZAU C., BOUFFARD T., *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, Rapport de recherche PAREA, Joliette, 2009.
- [VIA, 04] VIAU R., PREGENT R., FOREST L., *Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal*, Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique, 2004.
- [VIA, 04] VIAU R., JOLY J., BEDARD D., « La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 30, n°1, p.163-176, 2004.
- [VRO, 32] VROOM V.H., *Work and motivation*, Jossey-Bass Publishers, n°9, 1932.