Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de Deug. Approche proxémique de la réussite universitaire

Spatial positioning and success in the first year of D.E.U.G. Proxemic approach to success in university

Jacques Rousvoal

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5856>
DOI : 10.4000/osp.5856
ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2000
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jacques Rousvoal, « Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de Deug. Approche proxémique de la réussite universitaire », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/3 | 2000, mis en ligne le 28 mai 2018, consulté le 16 décembre 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/osp/5856> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5856>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de Deug. Approche proxémique de la réussite universitaire

Spatial positioning and success in the first year of D.E.U.G. Proxemic approach to success in university

Jacques Rousvoal

Contexte de l'étude

- 1 Au cours de ces trente dernières années, le phénomène le plus marquant pour les systèmes éducatifs de nos sociétés a été un allongement progressif des études qui a touché tous les milieux sociaux et qui s'est principalement effectué à l'université.
- 2 Pour un grand nombre d'étudiants - notamment pour ceux issus de catégories sociales qui, jusque-là, n'avaient peu ou pas accès à ce type d'études - cette entrée à l'université constitue une rupture qui les met en difficulté dès les premières semaines qui suivent la rentrée universitaire et qui, souvent, les conduit à l'échec, voire au renoncement.
- 3 Cet échec, à ce niveau du système éducatif français, fait l'objet d'un axe de recherches de notre laboratoire visant un double objectif :
 - analytique : en tentant de repérer les mécanismes menant à la réussite ou à l'échec en Deug,
 - pédagogique : en expérimentant des outils destinés à améliorer l'orientation des étudiants (référentiels de compétences, par exemple) et en développant des actions permettant de limiter l'échec en Deug (le tutorat, par exemple).
- 4 Dans le cadre du premier objectif, trois enquêtes ont été réalisées par notre laboratoire (Rousvoal, 1994, 1998; Danner, Kempf, & Rousvoal, 1999). La dernière en date, en

association avec l'I.N.R.P.¹ vise plus particulièrement à analyser les façons d'étudier des étudiants² et les données qui ont fourni matière à l'article ici présenté - jugées peu importantes dans l'état de notre problématique de l'époque - sont issues d'une pré-enquête réalisée en 1996 auprès de primo entrants en Deug de notre université.

Le cadre théorique

- 5 L'entrée à l'université constitue pour un grand nombre de jeunes bacheliers une rupture source d'échecs, voire d'abandons. Lorsque nous interrogeons les enseignants sur la nature et l'origine des difficultés rencontrées par ces étudiants, leurs principales rationalisations - au-delà de celles, quantitatives, qui traitent le problème de l'échec en termes d'effectifs et de manque de locaux, s'attachent essentiellement à mettre en avant des facteurs internes propres aux étudiants :
 - du côté cognitif : niveaux intellectuels, scolaires et culturels insuffisants,
 - du côté comportemental : absence de motivation, d'efforts, de travail et de persévérance.
- 6 Si ces rationalisations peuvent correspondre à une certaine réalité - notamment pour les étudiants dotés de baccalauréats les prédisposant difficilement à satisfaire aux exigences universitaires et/ou pour ceux qui se sont orientés par défaut à l'université après avoir vainement tenté de s'inscrire dans une formation courte et professionnalisée (I.U.T. ou S.T.S. par exemple) - pour ceux qui les émettent, elles sont fortement déculpabilisantes et visent à attribuer à d'autres ce qui pourrait relever de la responsabilité de l'institution et de certains de ses agents incapables de s'adapter à de nouveaux publics. Ainsi, pour A. Coulon (1997), la mise en cause des niveaux intellectuels, scolaires et culturels (voire de certains traits de personnalité) des étudiants en difficulté revient à poser le problème de la manifestation de leurs *habitus* et de celui de leur affiliation culturelle à l'université. L'hypothèse qui sert de fil conducteur à l'ensemble des travaux que nous menons dans le cadre de cette problématique est que l'échec, dans les premiers cycles universitaires, trouve en grande partie son origine non pas dans les incompétences cognitives et scolaires des jeunes bacheliers mais dans l'inadéquation entre les attentes et exigences des universitaires (en termes de démarches intellectuelles, de savoirs, de méthode de travail et d'exposition des connaissances) et les *habitus* culturels et scolaires de ces nouveaux bacheliers. Inadéquation qui se manifeste aussi au travers des diverses stratégies d'interaction des acteurs en présence.
- 7 Le nouveau bachelier, après s'être plus ou moins facilement affilié aux institutions éducatives précédant son entrée à l'université (collège et lycée) se trouve confronté à un monde étrange où les règles du jeu - notamment celles qui président aux interactions avec les enseignants - sont souvent très différentes de celles qu'il a connues et adoptées précédemment.
- 8 Le travail de l'étudiant ne se limite naturellement pas au suivi des enseignements et des travaux dirigés, dispensés en salle de cours et en amphithéâtre, et à la prise de note (certains s'en rendent compte bien tardivement) ; il n'en demeure pas moins que l'activité d'apprentissage en présence de l'enseignant exerce une forte influence sur la qualité des performances universitaires. « L'apprentissage étant fondamentalement une activité de traitement d'informations » (Tardif, 1992, p. 15), pour saisir les mécanismes qui permettent à l'étudiant d'intégrer et de réutiliser les nouvelles

connaissances et d'attribuer une signification aux nouvelles informations, nous devons prendre en compte deux dimensions :

- la première est l'engagement personnel de l'apprenant dans la séquence pédagogique. Ainsi, plus une personne participe activement à l'acquisition d'un nouveau savoir, plus elle peut retenir et intégrer les nouvelles connaissances acquises (Jacquinot & Meunier, 1999) ;
- 9 - la seconde concerne la qualité et la quantité des interactions qui se déroulent pendant cette séquence pédagogique et, au-delà des dimensions personnelles propres aux acteurs en présence (compétences cognitives et motivation de l'apprenant, compétences scientifiques et pédagogiques de l'enseignant) facilitant ou non l'interaction, notre intérêt se porte sur les lieux d'échange et plus particulièrement sur la relation qui existe entre le positionnement spatial de l'étudiant et la qualité de ses apprentissages.

L'interaction éducative

- 10 Le concept d'interaction porte en lui l'idée d'action ou d'influence réciproque et désigne une relation entre au moins deux individus mis en présence dans un certain contexte qui s'influencent mutuellement. Il s'agit donc de dialogues et/ ou d'actions. Pour E. Goffman (1973), l'interaction se définit par « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ». Dans le champ scolaire, pour M. Altet (1994) « le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignants et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe » et de nombreuses études ont porté sur les interactions éducatives, elles ont été présentées dans des notes de synthèse publiées dans des revues de langue française (Nonnon, 1986; Sirota, 1987; Altet, 1994).
- 11 Très schématiquement, à partir de l'observation des comportements et des styles de l'enseignant, ces travaux se sont progressivement élargis en prenant en compte un nombre plus étendu de variables permettant de rendre compte des processus enseignement-apprentissage dans leur contexte. Ainsi, le développement de ces recherches de type micro-social - qui s'appuient davantage sur des observations - a permis de construire des outils d'analyse utilisables dans la formation et dans la pratique quotidienne des enseignants.
- 12 Elles ont montré que l'enseignement est un processus interpersonnel qui utilise des interactions à la fois verbales et non-verbales. Pour Postic (1977), c'est « une action dialectique organisée et orientée » qui se réalise dans un milieu social spécifique où les partenaires sont dotés de statuts et de rôles différents. L'analyse du contexte de la situation pédagogique et des phénomènes relationnels qui s'y déroulent - notamment dans leurs dimensions affectives - devient alors nécessaire.
- 13 Pour illustrer ce qui précède, de l'ensemble des travaux signalés, nous pouvons relever un certain nombre de caractéristiques de la communication pédagogique :
- 14 Celle-ci est un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise des interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage (Altet, 1991).

- 15 Il s'agit d'une situation de communication dans un lieu social spécifique. Ainsi de nombreux travaux se sont attachés à l'analyse des contextes sociaux de ces interactions et aux significations qui y sont inscrites.
- 16 Ces interactions se déroulent dans une situation affective agissant au niveau latent - le niveau opératoire étant celui des questions de l'enseignant et des réponses des élèves - grâce aux expressions émanant du corps et du visage des interactants.
- 17 Il s'établit alors, dans la classe ou dans l'amphithéâtre, un réseau de communication construit à partir de circuits, volontairement ou involontairement mis en place par l'enseignant et les étudiants, qui structure le système de relations entre les acteurs en présence. Ainsi Ph. Perrenoud (1984) montre, qu'à partir du réseau de communication instauré par le maître, les élèves construisent des stratégies face au travail scolaire en fonction des tâches qui leur sont demandées.
- 18 Ce qu'il faut relever, dans la plupart de ces travaux, c'est que les stratégies et les comportements des acteurs en présence dans la salle de classe ont été d'ordinaire repérés à travers la conjonction de nombreux paramètres tels que l'âge, le sexe, l'origine sociale, les codes culturels, etc. Par contre, la prise en compte des faits et gestes jusque-là délaissés, car considérés comme mineurs ou accessoires a été plus tardive³. Il en est ainsi de l'influence qu'exerce le positionnement spatial de l'élève dans la salle de classe sur ses performances scolaires.

La proxémie scolaire

- 19 Issu de travaux consacrés aux problèmes des relations inter-culturelles et des difficultés de communication qui se manifestent entre des sujets de culture différente, le terme de « proxémie » est un néologisme créé par E.T. Hall (1966), anthropologue à la North-Western University, pour désigner « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (p. 13).
- 20 Pour Hall, « notre sentiment de l'espace résulte de la synthèse de nombreuses données sensorielles, d'ordre visuel, auditif, kinesthésique, olfactif et thermique » et « la structure du monde perceptif n'est pas seulement fonction de la culture mais également de la nature des relations humaines, de l'activité et de l'affectivité. C'est pourquoi des individus issus de moules culturels différents peuvent se tromper lorsqu'ils interprètent la conduite des autres à travers les réactions sociales de ceux-ci, leur type d'activité ou leurs émotions apparentes. D'où l'échec des contacts et de la communication » (p. 222).
- 21 Une des questions à laquelle la proxémie vise à apporter des réponses est la suivante : Quel est le rapport entre l'identité d'un individu et l'espace environnant ? Ou comment chacun territorialise-t-il un espace ?
- 22 Appliquée au domaine de la formation et de l'éducation, cette approche vise à répondre aux questions suivantes :
 - quelle est l'influence du positionnement spatial dans le lieu d'enseignement sur la qualité des performances scolaires ?
 - quels sont les multiples facteurs qui concourent à ce positionnement ?
 - par quels mécanismes le processus de différenciation dans la qualité des apprentissages s'exerce-t-il ?

- 23 Dans cet espace relationnel qu'est la classe (ou l'amphithéâtre) peu de recherches ont été menées en France utilisant une méthodologie rigoureuse pour permettre de déterminer si le positionnement spatial exerçait un impact sur les acquisitions des élèves. Dans les pays de langue anglaise, des chercheurs se sont interrogés sur le degré de réception du message à travers différents canaux. Ainsi R. Birdwhistell (1971) a mis en évidence que les composantes strictement verbales du message pédagogique véhiculaient moins de 35 % des informations et que 65 % étaient transmises par les canaux non verbaux de la communication. A. Mehrabian (1972) a montré que dans la compréhension d'un message verbal, le sens des mots ne comptait que pour 7 %, les qualités vocales pour 38 % et le non verbal pour 55 %. Mais la plupart du temps, ces travaux considèrent la classe comme un lieu homogène quant à la réception des messages. Il devient alors nécessaire de prendre en compte que chaque lieu d'enseignement « est un espace circonscrit qui - comme tout espace - définit une grande variété de conditions de réception des informations... » (Loubat & Matftouh, 1989).
- 24 Le plus souvent, l'enseignant considère que la réception de son message pédagogique, lorsqu'elle ne relève pas de l'inattention des élèves, est principalement due aux conditions de sa transmission phonique et que le déficit d'information subi par les étudiants éloignés de lui est essentiellement dû aux qualités des locaux scolaires et/ou de sa puissance vocale. Or, la prise en compte par l'enseignant de l'espace et du rôle de la perception de son corps, de son visage (et de ceux de ses élèves) apparaît être d'une grande importance dans la transmission du message pédagogique dans la mesure où les comportements proxémiques jouent un rôle dans l'atténuation ou le renforcement de son discours.
- 25 Pour Genvois (1992) et Chappaz (1994), le contexte de la transmission pédagogique a souvent plus d'importance que le texte. Le corps de l'enseignant - au travers de ses postures, de ses mimiques et de ses déplacements - devient alors une donnée essentielle qui permet d'appréhender les facteurs qui facilitent ou qui bloquent la communication. Et, pour ce qui est du visage, nous savons que le regard constitue une dimension essentielle de la communication. De ce fait, le problème de l'absence du regard et de la distance entre l'émetteur et le récepteur (le maître et l'élève et inversement) liés au positionnement spatial se pose.
- 26 Il apparaît alors, que pour réussir, il ne suffit pas que l'élève ou l'étudiant comprenne le langage verbal de l'enseignant, il doit aussi pouvoir saisir le non-verbal, comprendre ces signes corporels dans la mesure où tout comportement, conscient ou inconscient, a une valeur de message. Le positionnement dans la salle, mais plus encore dans l'amphithéâtre, constitue alors un facteur non négligeable dans la prise d'indices.
- 27 Cette prise d'indices est indispensable car, comme nous le montrent les résultats des recherches effectuées dans le champ des neurosciences au cours des dernières décennies, tout apprentissage nécessite un encodage des informations perçues dans des réseaux de neurones. Or cet encodage est influencé par un certain nombre de facteurs : la possibilité qu'a l'apprenant de rattacher les nouvelles connaissances à celles déjà possédées, les effets de l'attention (Frégnac, 1994), la répétition et la motivation (Rousvoal, 1998) de celui qui apprend (Marieb & Laurenteau, 1993) ; attention et motivation constituant deux facteurs en étroite relation avec le positionnement spatial de l'étudiant (ce qui ne signifie pas qu'il existe une relation directe de cause à effet).

- 28 Enfin, une autre dimension est à prendre en compte. C'est celle de l'affectivité qui intervient d'un côté dans le positionnement de l'étudiant dans les lieux d'étude et, d'un autre côté, dans les mécanismes d'attention et dans la réception des messages de l'enseignant qui permettent l'encodage des informations reçues. Ainsi, les recherches en neurosciences (Damasio, 1995; Gagné, 1985) ont montré que le traitement de l'information et l'accomplissement des tâches comportent une forte dimension affective et que les attitudes de la personne, ses dispositions internes affectent le choix de situations et d'actions.

Hypothèses

- 29 Dans le cadre de cette étude nous émettons deux hypothèses : la première concerne la réalité de l'effet proxémique et ses mécanismes en termes de réception des messages venant de l'enseignant ; la seconde est celle des motivations plus ou moins conscientes qui amènent l'étudiant à choisir telle ou telle place dans le lieu d'étude.
- 30 À la différence de l'école élémentaire - voire du collège - au lycée et à l'université, les élèves et les étudiants se positionnent « librement » dans la salle ou dans l'amphithéâtre (dans cet article nous ne traiterons que des seuls étudiants). De cette position, par rapport à l'enseignant, l'étudiant a accès à des informations de nature différente en qualité et en quantité et plus il s'éloigne de l'émetteur, plus il y a décroissance de la portée des messages de ce dernier. La conséquence est alors la diminution des performances dans les apprentissages.
- 31 Mais au-delà de la qualité de la communication et de la prise d'indices qui vont décroissantes du devant vers le fond des lieux d'enseignement, pour J.R. Loubat et A. Maftouh « la répartition spatiale des élèves ⁴ dans une salle de classe révèle un "zoning" qui renvoie à des stratégies de reconnaissance et de positionnement social ». Nous devrions alors mettre en évidence la liaison suivante
- 32 Stratégie de positionnement --> Qualité de la réception du message --> Performances scolaires

Méthodologie

Population

- 33 Pour mémoire, ces données sont issues d'une pré-enquête réalisée par questionnaires en 1996 ⁵. Cette étude visait à analyser les pratiques d'études d'étudiants de 1^{re} année de Deug à l'Université de Haute Alsace (Mulhouse) et de les rapporter à un certain nombre de variables socio-démographiques (sexe, âge, C.S.P., Bacc., études précédentes, etc.) et à leurs performances à la session d'examen de juin 1996. Dans le cadre de cet article, nous n'avons retenu que les réponses fournies par les seuls étudiants inscrits en 1^{re} année de Deug au cours de l'année universitaire 1995-1996 (primo-entrants et redoublants) n⁶.
- 34 La plus grande partie de notre échantillon (tableau 1) est composée d'étudiants de Lettres et Sciences humaines (lettres, anglais, allemand, italien, histoire), de Sciences de la matière et de Sciences économiques et sociales.

TABLEAU 1. Répartition des étudiants

%	LETTRES & S. HUMAINES	ÉCONOMIE	SCIENCES	TOTAL
Réussite	75,9 %	65,5 %	42,8 %	68,8 %
	(109)	(19)	(15)	(143)
Échec	24,3 %	34,5 %	57,1 %	31,2 %
	(35)	(10)	(20)	(65)
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
	(144)	(29)	(35)	(208)

35 $\chi^2 = 14,3$, $ddl = 2$, signif. à $P = .01$, $N = 208$.

TABLE 1. Distribution of the students

36 Concernant les performances universitaires ; en Lettres et en Économie, les étudiants de notre population sont sensiblement plus nombreux à avoir réussi aux examens de la session de juin alors que leurs camarades des filières Sciences sont dans une situation inverse.

Dispositif expérimental

37 À l'issue de cette enquête, nous avons demandé à ces étudiants de première année de Deug de bien vouloir indiquer leur positionnement habituel en salle et en amphithéâtre⁷. Par rapport à l'enseignant, ces lieux d'enseignement ont été découpés en neuf secteurs (figure 1).

FIGURE 1. Répartition en zones (salle et amphi)

	ENSEIGNANT	
Avant Gauche AVG	Avant Centre AVC	Avant Droite AVD
Milieu Gauche MG	Milieu Centre MC	Milieu Droit MD
Fond Gauche FG	Fond Centre FC	Fond Droit FD

FIGURE 1. Distribution in zones (classroom and amphitheater)

38 À ce niveau de présentation des résultats, nous pouvons faire une première remarque : lorsque nous demandons aux étudiants s'ils se positionnent approximativement toujours au même endroit, 90,2 % répondent par l'affirmative. Il y a donc une régularité dans ce positionnement spatial, en salle ou en amphithéâtre, et une très faible variation

liée au type d'enseignement et/ou à l'enseignant ⁸. Ces indications ont, ensuite, été rapportées à leurs résultats obtenus à la session de juin. Pour ce faire, nous avons regroupé les étudiants en deux catégories :

- 39 - Réussite : passage en seconde année de Deug et réussite partielle (étudiants ayant obtenu au moins un module de leur Deug).
- 40 - Echec : étudiants n'ayant obtenu aucun module et abandons.

Résultats

- 41 Dans ce chapitre, nous vérifions l'hypothèse concernant la réalité de l'effet proxémique et analysons les effets de variables indépendantes (sexe, origine sociale et filière d'études) sur le positionnement de l'étudiant en salle de cours et en amphithéâtre. L'analyse des mécanismes pouvant expliquer d'une part la liaison entre le positionnement spatial et les performances des étudiants et d'autre part les stratégies de positionnement sera traitée dans le chapitre « discussion ».

Performances de l'étudiant et positionnement en salle et en amphi

- 42 En salle (tableau 2), si nous constatons une décroissance progressive de la réussite en fonction de l'éloignement de l'enseignant (de 79,5 % en avant à 57,9 % au fond de la salle), les répartitions de « réussite » et « échec » n'apparaissent pas significativement différentes et le positionnement spatial « Gauche - Droite » n'affecte les performances (nous pouvons juste noter que les étudiants placés au fond et à droite (Fi)) connaissent le niveau de performance le plus bas).

TABEAU 2. Pourcentages de réussite en salle

EN SALLE	ENSEIGNANT		CUMULS
AVG	AVC	AVD	Avant
100 %	73,9 %	76,9 %	79,5 %
8/8	17/23	10/13	35/44
MG	MC	MD	Milieu
64,1 %	67,1 %	67,6 %	66,4 %
25/39	47/70	23/34	95/143
FG	FC	FD	Fond
100 %	60,0 %	42,8 %	57,9 %
2/2	6/10	3/7	11/19
Gauche	Centre	Droite	

71,4%	68,0%	64,4 %	
-------	-------	--------	--

43 $N = 206$ $\chi^2 = 0.602$, $ddl = 4$, $N.S.$

TABLE 2. Percentages of success in classroom

44 En amphi (tableau 3), les 208 étudiants se répartissent de la façon suivante : « Avant » de l'amphi : 32,7 % ($n = 68$), « Milieu » : 47,1 % ($n = 98$) et « Fond » : 20,2 % ($n = 42$). Si nous combinons les variables « gauche - droite » et « devant et fond » afin de faire apparaître les neuf zones de l'amphithéâtre, les répartitions « réussite » et « échec » ne sont pas significativement différentes.

TABLEAU 3. Pourcentages de réussite en amphi

EN AMPHI.	ENSEIGNANT		CUMULS
AVG 77,8 % 7/9	AVC 82,6 % 38/46	AVD 92,3 % 12/13	Avant 83,8 % 57/68
MG 62,5 % 10/16	MC 80,6 % 45/67	MD 73,3 % 11/15	Milieu 67,4 % 66/98
FG 0 % 0/0	FC 53,3 % 16/30	FD 33,3 % 4/12	Fond 47,6 % 20/42
Gauche 68 %	Centre 69,2 %	Droite 67,5 %	68,8 %

45 $N = 208$ $\chi^2 = 3.703$, $ddl = 4$, $N.S.$

46 Lire dans chaque case : AVG : 77,8 % de réussite soit 7 étudiants sur 9.

TABLE 3. Percentages of success in amphitheater

47 Par contre, en annulant la variable Gauche-Droite, la dépendance devient significative ($\chi^2 = 16.01$, $ddl = 2$, signif. à $P = .01$). De 83,8 % en avant de l'amphithéâtre, la réussite passe à 67,4 % au centre et à 47,6 % au fond. Le pourcentage de réussite entre le « devant » et le « fond » de l'amphi passe du simple au double et le pourcentage d'échec est presque divisé par deux.

48 Mais avant de tenter de repérer les mécanismes responsables de ces résultats, une première question à résoudre est celle de la liaison éventuelle entre ce positionnement et le sexe, l'origine sociale, la filière d'étude et la valeur scolaire de l'étudiant à l'entrée à l'université.

Sexe de l'étudiant et positionnement en amphi

49 La très grande majorité de notre population est composée de jeunes filles (71,9 %) et nous constatons que la répartition dans l'amphi n'est pas significativement influencée

par le sexe. Toutefois les garçons se positionnent proportionnellement plus souvent au « fond » et les filles en « avant » de l'amphithéâtre (tableau 4).

TABLEAU 4. Sexe de l'étudiant et positionnement en amphi

EN AMPHI.	FOND	MILIEU	AVANT
Garçons	25,9 %	50,0 %	24,1 %
	(15)	(29)	(14)
Filles	18,0%	46,0%	36,0%
	(27)	(69)	(54)

50 $\chi^2 = 3.223$, $ddl = 2$, *N.S.*

TABLE 4. Sex of the student and positioning in amphitheater

51 Or les performances entre ces deux sexes sont significativement différentes ($\chi^2 = 6.1$, $ddl = 1$, signif. à $P = .05$) : 71,3 % des filles ont réussi (totalement ou partiellement) contre 62,1 % des garçons et si nous croisons les variables « positionnement » et « réussites » séparément pour chaque sexe (tableau 5), nous constatons :

TABLEAU 5. Sexe de l'étudiant, positionnement en amphi et résultats

GARÇONS	RÉUSSITES	ÉCHECS	AMPHI	FILLES	RÉUSSITES	ÉCHECS
<i>N</i> = 14	92,9 %	7,1 %	Avant	<i>N</i> = 54	81,5 %	18,5 %
	(13)	(1)			(44)	(10)
<i>N</i> = 29	44,8 %	55,2 %	Milieu	<i>N</i> = 69	76,8 %	23,2 %
	(13)	(16)			(53)	(16)
<i>N</i> = 15	46,7 %	53,3 %	Fond	<i>N</i> = 27	48,1 %	51,9 %
	(7)	(8)			(13)	(14)

52 $\chi^2 = 9.745$, $ddl = 2$, signif. à $P = .01$ $\chi^2 = 11.02$, $ddl = 2$, signif. à $P = .01$.

TABLE 5. Sex of the student, positioning in amphitheater and Results

53 Quel que soit le sexe, la dépendance apparaît significative. Les garçons placés en « avant » multiplient par deux leurs chances de réussite et il n'y a guère de différences entre ceux placés « au milieu » et ceux placés au « fond » de l'amphi. Les filles du « devant » multiplient par 1,6 leurs chances de réussite comparativement à celles du « fond » ; par contre les différences de performances, si elles vont décroissantes de l'avant à l'arrière de l'amphi, entre l'« avant » et le « milieu » sont faibles.

Origine sociale de l'étudiant et positionnement en amphi

- 54 Dans les tableaux suivants, nous effectuons les comparaisons entre trois catégories sociales : origine ouvrière (34,0 %), professions intermédiaires dont employés (46,1 %) et professions supérieures (19,9 %). À ce niveau d'études et sur notre population, cette variable n'induit pas de différences significatives entre les performances de la session de juin ($\chi^2 = 3.7$, $ddl = 4$, N.S.)⁹. Et concernant le positionnement en amphithéâtre (tableau 6), la dépendance est peu significative. On remarque seulement que les étudiants issus de milieux ouvriers sont proportionnellement plus nombreux à se placer « en avant » et que ceux issus des classes sociales favorisées sont nombreux à se placer « au milieu ».

TABLEAU 6. Origine sociale de l'étudiant et positionnement en amphi

EN AMPHI		ENSEIGNANT	
	OUVRIERS	PROF. INT. + EMPLOYÉS	PRO. SUP.
Avant	34,4%	31,3%	19,4%
		(26)	(7)
Milieu	36,1 %	48,2 %	66,7 %
		(40)	(24)
Fond	29,5 %	20,5 %	13,9 %
	(18)	(17)	(5)
Total	100%	100%	100%
	(61)	(83)	(36)

- 55 $\chi^2 = 8.922$, $ddl = 4$, signif. à $P = .10$
- 56 NB : Nous ne prenons en compte que trois grandes catégories socioculturelles (effectif total 180/208).
- TABLE 6. Social origin of the student and positioning in amphitheater
- 57 Si nous croisons les variables « positionnement » et « réussites » séparément pour chaque catégorie sociale, nous constatons que (tableau 7) :

TABLEAU 7. Origine sociale de l'étudiant, positionnement en amphi et résultats

	Ouv.				P. INT.				P. SUP.		
	RÉUSSITES	ÉCHECS	N		RÉUSSITES	ÉCHECS	N		RÉUSSITES	ÉCHECS	N
Avant	85,7 %	14,3 %	21	Avant	84,6 %	15,4 %	26	Avant	71,4 %	28,6 %	7

Milieu	54,5 %	45,5 %	22	Milieu	72,5 %	27,5 %	40	Milieu	70,8 %	29,2 %	24
Fond	50,0 %	50,0 %	18	Fond	70,6 %	29,4 %	17	Fond	0. %	100 %	5

58 $\chi^2 = 6.677$, $ddl = 2$, signif. à $P = .05$ $\chi^2 = 1.595$, $ddl = 2$, *N.S* $\chi^2 = 9.125$, $ddl = 2$

59 signif. à $P = .05$.

60 Légende : ouv. : Ouvriers. P. int. : Professions intermédiaires. P. sup. : Professions supérieures.

TABLE 7. Social origin of the student, positioning in amphitheater and results

61 Quelle que soit la catégorie sociale, les performances des étudiants fléchissent du « devant » vers le « fond » de l'amphi. Quelle que soit l'origine sociale, le « devant » de l'amphithéâtre est le lieu où les étudiants réussissent le mieux et inversement le « fond », celui où ils réussissent le moins. Nous pouvons juste noter que les étudiants issus des professions supérieures (P. sup) semblent moins bénéficier du rapprochement de l'enseignant. Mais compte-tenu des orientations socialement marquées après le baccalauréat (les bacheliers issus de ces catégories sociales ont significativement plus tendance à s'inscrire dans des formations supérieures sélectives), nous pouvons nous interroger sur la qualité « scolaire » de ces étudiants !

Filière d'étude et positionnement en amphi

62 À ce niveau d'étude tous ces étudiants, quelle que soit leur filière, passent un temps sensiblement équivalent d'enseignement en amphi. Cependant leur positionnement habituel varie sensiblement selon la filière. Les amphis¹⁰ sont rarement totalement pleins et nous avons souvent constaté qu'avec certains enseignants (ou enseignements) les premiers rangs étaient volontiers occupés et qu'avec d'autres se créaient un no man's land entre l'enseignant et les premiers étudiants.

TABLEAU 8. Filière et positionnement en amphi

%	LETTRES ET SCIENCES HUMAINES	SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES	SCIENCES DE LA MAI ÈRE	TOTAL
Devant	34,8 %	10,4 %	42,9 %	32,7 %
	(50)	(3)	(15)	(68)
Milieu	51,3 %	37,9 %	37,1 %	47,1 %
	(74)	(11)	(13)	(98)
Fond	13,9 %	51,7 %	20,0 %	20,2 %
	(20)	(15)	(07)	(42)
Total	100%	100%	100%	100%

	(144)	(29)	(35)	(208)
--	-------	------	------	-------

63 $\chi^2 = 24.647$ ddl = 4, signif. à $P = .01$.

TABLE 8. Field of study and positioning in amphitheater

- 64 Si les étudiants de Lettres et Sciences Humaines ont plus souvent tendance à se placer « devant » et au « milieu » de l'amphi, nous constatons que les étudiants de Sciences de la matière sont proportionnellement plus nombreux « devant » et moins nombreux au « centre ». Par contre, ceux de Sciences Économiques et Sociales (Deug A.E.S.) ont plus souvent tendance à se positionner au fond de l'amphi et à éviter le devant (tableau 8).
- 65 Pour cette filière, une explication de ce phénomène est sans doute à rechercher dans la composition particulière de ce public dans notre université : ces jeunes bacheliers sont, en effet, plus que dans les autres filières, issus des baccalauréats technologiques. Ils se sont aussi, plus souvent, inscrits en premier cycle universitaire « par défaut » après un refus d'inscription dans une S.T.S. ou un I.U.T.¹¹. Ainsi, faute d'objectifs de formation clairement définis, avant la création de cette filière dans notre université, une majorité de ces bacheliers « investissait » la filière d'anglais de façon privilégiée.
- 66 On peut alors voir, dans cette attitude, le reflet de leur retrait quant aux études poursuivies, de leur faible investissement, voire de leur refus d'intégration dans un système qu'ils n'ont pas choisi. Mais leur passé scolaire peut aussi être explicatif de ce positionnement. Issus de séries du baccalauréat moins prestigieuses, dans lesquelles ils ont été souvent orientés à la suite d'échecs ou de moins bonnes performances scolaires au collège ou en classe de seconde, ces étudiants peuvent révéler, au travers de leur positionnement spatial, des structures de communication renvoyant à des stratégies d'interaction antérieurement acquises. À l'université, ces étudiants recherchent des situations familières qu'ils savent pouvoir gérer.
- 67 Si nous examinons l'effet proxémique filière par filière (tableau 9), nous constatons que celui-ci se traduit systématiquement par une baisse des performances moyennes des étudiants de l'avant vers l'arrière de l'amphi. Mais, compte tenu des effectifs observés, la dépendance n'est réellement significative que pour les étudiants de Lettres et Sciences Humaines. Et nous pouvons remarquer qu'en Sciences de la Matière, ce sont les étudiants placés au centre qui semblent proportionnellement rencontrer les moins bonnes performances.

TABLEAU 9. Filière, positionnement en amphi et résultat

FILIÈRES	RÉSULTATS	AVANT	MILIEU	FOND	Chi2 (ddl = 2)
	Réussite	84,0 %	81,1 %	35,0 %	21,04
Lettres et		42	60	7	
S. Humaines	Échec	16,0 %	18,9 %	65,0 %	signif. à $P = .01$
		8	4	13	
	Réussite	100 %	72,7 %	53,3 %	2,82

Sciences		3	8	8	
Économiques	Échec	0 %	27,3 %	46,7 %	N.S.
			3	7	
	Réussite	60,0 %	23,1 %	42,9 %	3,88
Sciences		9	3	30	
de la matière	Échec	40,0 %	76,9 %	57,1 %	N.S.
		6	10	4	

TABLE 9. Field of study, positioning in amphitheater and results

- 68 En conclusion, force est de constater que le positionnement dans la salle de classe et dans l'amphi induit de fortes différences quant à la réception du message de l'enseignant et à la participation des étudiants à la séquence pédagogique. Ces résultats, confirmés sur d'autres populations ¹², mettent en évidence un effet « proxémique » où les performances dans les apprentissages vont décroissantes de l'avant vers l'arrière de l'amphi.
- 69 Cet effet peut trouver son origine dans la convergence de deux séries de facteurs :
- 70 - Les premiers sont liés à la qualité des informations reçues par le récepteur (l'étudiant). Ces informations utilisant les canaux auditifs et visuels ¹³ sont de natures cognitives et affectives et leurs qualités informatives sont sous la triple influence de l'émetteur (l'enseignant), de récepteur (l'étudiant) et de la transmission du message qui peut être modulé, modifié (par la distance entre l'émetteur et le récepteur, par les imperfections phoniques du local), parasité (par des contre messages venant d'autres étudiants).
- 71 - Les seconds relèvent des stratégies mises en oeuvre plus ou moins consciemment par l'étudiant lorsqu'il se positionne dans l'amphithéâtre. Et, nous considérons que ce positionnement (volontaire) est révélateur de sa volonté d'intégration et d'engagement dans le type d'enseignement universitaire dans lequel l'étudiant est inscrit ; celle-ci pouvant être analysée grâce à un questionnaire portant sur sa motivation, sur ses contacts avec les enseignants, sur son travail (dans ses aspects quantitatifs et organisationnels), etc.

Niveau initial de l'étudiant et positionnement spatial

- 72 Nous avons mis en évidence la liaison existant entre le positionnement spatial et les performances universitaires moyennes des étudiants aux examens de la session de juin de la première année de Deug. Le fait de s'installer au fond de l'amphi, en se pérennisant, semble mener les étudiants à de moindres performances. Deux phénomènes peuvent être explicatifs et cumulatifs : le moindre intérêt et le moindre investissement des étudiants pour et dans leurs études à ce niveau de scolarité et la moins bonne réception des messages émis par l'enseignant associée à un moindre niveau de participation aux interactions enseignant-étudiant lié à l'éloignement. Une

autre explication de la liaison entre le positionnement spatial et les performances universitaires est peut-être à rechercher ailleurs ; notamment dans le niveau initial des étudiants.

- 73 Pour ce faire, nous disposons de données externes à cette enquête. Il s'agit de résultats à des tests d'évaluation passés à la rentrée universitaire et utilisés dans le cadre de la mise en place des actions de tutorat dans notre université ¹⁴. Les notes (en 11 classes pondérées) de ces tests présentent de bonnes corrélations avec les notes moyennes obtenues aux examens du mois de juin en première année de Deug ¹⁵.
- 74 En croisant les deux fichiers (tutorat 95-96 et enquête 95-96), les données concernant 157 étudiants ¹⁶ sur les 208 pris en compte dans cette étude sur l'effet proxémique ont pu être prises en compte pour tester la valeur de cette hypothèse ¹⁷.

TABLEAU 10. Niveau initial des étudiants

Avant	N = 52 Moy. = 4,93 Écart-type = 2,13
Milieu	N = 78 Moy. = 5,33 Écart-type = 2,12
Fond	N = 27 Moy. = 5,90 Écart-type = 3,21
Ensemble	N = 157 Moy. = 5,30 Écart-type = 2,19

TABLE 10. Initial level of the students

- 75 Les résultats moyens des étudiants selon leur positionnement spatial ne sont guère significativement différents ¹⁸ (tableau 10), nous pouvons considérer que le fléchissement des performances des étudiants aux examens de juin lié à l'effet proxémique est indépendant de leur niveau initial à l'entrée à l'université.

Discussion

Interaction éducative : réception des messages, participation des étudiants et apprentissage

- 76 La salle de cours ou l'amphi constituent des espaces qui définissent de nombreuses variétés de conditions de réceptions des informations. Ainsi, en salle ¹⁹, la diminution du pourcentage de réussite entre le « devant » et le « fond » est supérieure à 20 %. En amphi, elle est de 41,2 %, ce qui tend à confirmer la décroissance de la portée du message de l'enseignant au fur et à mesure de son éloignement ²⁰ (tableau 11).

TABLEAU 11. Effet proxémique en salle et en amphi

SALLE	SALLE		AMPHI	AMPHI
RÉUSSITES	ÉCHECS		RÉUSSITES	ÉCHECS
79,5% 35	20,5% 9	Devant	83,8% 57	16,2% 11
66,4 %	33,6 %	Milieu	67,4 %	32,6 %
95	48		66	32
57,9 %	42,1 %		47,6 %	52,4 %
11	8	Fond	20	22

77 Chi 2 = 3.76, ddl = 2, N.S. Chi 2 = 16.1, ddl = 2, signif. à p = 01.

TABLE 11. Proxemic effect in classroom and amphitheater

78 Nous pouvons voir deux sources de variations possibles dans la portée du message de l'enseignant :

79 La première est d'ordre quantitatif. Avec l'éloignement, l'impact des messages auditifs et visuels est de plus en plus faible. Plus l'étudiant est éloigné de l'émetteur, plus il y a risque qu'il perde des informations. Mais surtout, l'attention nécessaire aux apprentissages s'atténue.

80 En effet, les psychophysicologues (Caston, 1993) ont montré que l'intensité d'un stimulus constitue un facteur nécessaire à l'attention. « Pour apprendre, il faut être attentif... » (Changeux, 1983) ; mais faire attention c'est privilégier certaines stimulations par rapports à d'autres, et, notamment c'est ne pas répondre à des stimulations inutiles. L'attention est sélective et nous ne pouvons être attentifs à plusieurs messages transmis simultanément (sauf s'ils sont concordants). Il faut donc que l'étudiant puisse mettre en route le phénomène d'habituation ²¹ des stimuli qui entrent en concurrence avec ceux qui lui permettent d'intégrer le message de l'enseignant.

81 Or, au fond de l'amphi, comme en son centre, le risque est grand qu'il s'instaure une concurrence entre les messages affaiblis (visuels et auditifs) de l'enseignant et ceux émis par des étudiants se situant dans les mêmes zones. L'étudiant du centre et du fond de l'amphi, pour focaliser son attention sur le message de l'enseignant doit le privilégier parmi les nombreux stimuli présents au même instant. Et c'est là qu'intervient la seconde source de variations possibles dans la réception du message de l'enseignant. Celle-ci relève de l'affectivité.

82 En effet, si l'intensité d'un stimulus constitue un facteur important de l'activation du cerveau, sa charge émotionnelle l'est tout autant dans la mesure où, « de par les relations qu'elles entretiennent avec la formation réticulée ²² et avec le cerveau, les structures nerveuses impliquées dans la vie affective (structures faisant partie du rhinencéphale) sont également susceptibles, lorsqu'elles sont mises en jeu, de déterminer une augmentation du niveau de vigilance » (Caston, 1993, p. 83).

- 83 Cette affectivité, mise en jeu dans le phénomène de vigilance est, bien sûr, liée à l'état du sujet, à ses intérêts, ses motivations ²³ et ses besoins. Elle est aussi sous la dépendance de la qualité du message ; c'est-à-dire de sa charge émotionnelle provoquée, par exemple, par la puissance vocale de l'émetteur, l'intonation de sa voix (et surtout les modulations de son intonation : la prosodie), par la richesse et la complexité des informations visuelles de l'enseignant (son corps et surtout son visage). Or, avec l'éloignement, les étudiants du centre et du fond de l'amphi ont de moins en moins accès à ces compléments informatifs et contextuels du message principal. De ce fait, son empreinte s'atténue.
- 84 À cela s'ajoute la prise en compte par l'enseignant des messages venant des étudiants (feed-back gratifiants, interrogatifs, etc.). Cette prise en compte, plus ou moins consciente de la part du professeur crée, en effet, un dialogue entre lui et quelques étudiants. Or leur positionnement dans l'amphi, comme dans la salle de cours, le conduit à n'en privilégier - inconsciemment ! - que quelques-uns. Il s'établit alors un renforcement sélectif - quelques étudiants disposent d'informations riches et complexes (voire établissent une certaine complicité avec l'enseignant) - et une fuite du contexte pour d'autres qui dilue le message pédagogique le faisant parfois apparaître comme secondaire par rapport aux messages venant des autres étudiants.

Les stratégies de positionnement de l'étudiant

L'engagement et le positionnement spatial de l'étudiant

- 85 Lorsque l'étudiant s'installe dans une salle de cours ou dans un amphithéâtre, son positionnement spatial est le reflet plus ou moins conscient de la position qu'il occupe dans une structure de communication permettant (ou non) d'avoir et de fournir à l'autre - certains types d'informations.
- 86 Nous avons vu que ce positionnement de l'étudiant, en salle de cours et en amphi était relativement stable et la plupart des étudiants sont capables de fournir une rationalisation à ce comportement. Les exemples, ci-après, sont tirés de leurs réponses à la question : Pour quelle(s) raison(s) vous placez-vous à cet endroit dans l'amphi ?
- Les étudiants du devant :
- 87 Meilleure vision, moins de bruits.
- 88 On se sent plus concerné par le cours. Cela rend plus facile la prise de notes et de parole.
- 89 Pour être à l'aise.
- 90 Pour mieux entendre.
- 91 Pour avoir une bonne écoute. Éviter les bruits de fond.
- 92 Pour mieux suivre le cours.
- 93 Pour comprendre et être compris en cas de questions.
- 94 Je ne veux pas être perturbée par autre chose que le professeur. On entend mieux et on peut lui parler plus facilement.
- 95 Question d'acoustique et de meilleure prise de notes.

- 96 Mieux entendre le cours, mieux percevoir l'émetteur et recevoir le message. Se concentrer plus facilement.
- 97 Vision du tableau, entendre mieux, interrompre plus facilement le professeur.
- 98 Avoir un meilleur contact avec le professeur.
- 99 Ainsi les étudiants du « devant » recherchent plus souvent, par ce positionnement, une meilleure qualité de réception du message pédagogique et manifestent la volonté d'engager un processus interactif avec l'enseignant.
- Les étudiants du centre :
- 100 Par habitude. C'est la place où je peux le plus aisément prendre des notes, où je peux le mieux entendre le cours.
- 101 Afin de ne pas être distraite.
- 102 Derrière : c'est trop loin, on n'entend pas toujours très bien et on ne voit pas très bien. Ça fait cancre. Devant : on se sent observé par le professeur. Au milieu : il y a une certaine neutralité.
- 103 Avoir une bonne vue d'ensemble (de l'amphi) tout en entendant le professeur parler.
- 104 Pour ne pas être trop désaxé par rapport au tableau et au professeur. C'est plus par habitude.
- 105 Être à une distance suffisante pour voir et comprendre l'enseignant sans être trop proche.
- 106 On s'y sent plus à l'aise.
- 107 Meilleure audition du professeur, sans être trop devant.
- 108 Me cacher sans pour autant m'empêcher d'entendre. Je me sens plus tranquille.
- 109 Bonne audition du cours tout en se perdant dans la masse.
- 110 Ces étudiants du « milieu » recherchent, eux aussi, une bonne qualité de réception du message de l'enseignant. Mais, en se positionnant au centre de l'amphi, ils ne visent qu'à n'être que de simples récepteurs en refusant de s'engager dans toute interaction avec l'enseignant, voire à ne pas se faire remarquer, à se fondre dans la masse.
- Les étudiants du fond :
- 111 C'est dans cette catégorie que nous avons obtenu le moins de réponses. Certains justifient leur positionnement au fond de l'amphi par le fait qu'ils arrivent juste à l'heure et l'avant de l'amphi est toujours plein. Pour d'autres, c'est :
- 112 Se mettre à l'extrémité du groupe d'étudiants (A.R.D.). Limiter les interactions avec les enseignants.
- 113 Me mettre à l'aise et jouir de la vue dans les amphis.
- 114 Vue d'ensemble, espace ouvert.
- 115 Les étudiants du « fond » apparaissent chercher à n'être que des observateurs de ce qui se passent dans l'amphi. Pour eux, la réception du message pédagogique n'est que secondaire. En se plaçant au « fond », ils semblent manifester leur retrait, voire leur refus et leur scepticisme à l'égard de l'enseignant et/ou de l'enseignement dispensé. Ils apparaissent plus observateurs qu'acteurs de la relation pédagogique. L'amphi n'est plus un lieu d'apprentissage, mais une salle de spectacle. La lassitude aidant, nous retrouvons là la majorité de ceux qui ont abandonné.

- 116 Cette structure de communication, condition nécessaire aux apprentissages n'est pas aléatoire. Elle est en lien direct avec des notions telles que statut, reconnaissance, identité et pouvoir. Mais surtout, elle est le reflet du niveau de l'engagement de l'étudiant qui peut être analysé à l'aide de certains indicateurs tels que les choix d'orientation, l'intérêt porté aux enseignements, les perspectives temporelles de l'étudiant, ses jugements et relations avec les enseignants.

Objectifs de formation et perspective temporelle

- 117 Lorsque l'on demande aux étudiants si le choix de leur filière (actuelle) est définitif ?, les trois quarts d'entre eux estiment que c'est le cas. Les plus « engagés » dans leur filière se retrouvent aux premiers rangs (81 % disent que ce choix est définitif) et c'est « au fond » (12 %) et « au milieu » (9 %) que nous retrouvons plus fréquemment les « moins engagés » et notamment ceux qui comptent interrompre leurs études ²⁴. Ces niveaux d'engagement sont aussi à mettre en rapport avec la perspective temporelle de ces jeunes. La valeur prédictive de la réussite scolaire, mise en évidence par de nombreuses études (Nuttin, 1985 ; Forner & Benkerroum, 1995; Rousvoal, 1998), est ici confirmée sur notre population (tableau 12).

TABLEAU 12. Objectifs de formation et résultats à la session de juin

PERSPECTIVES	D.E.U.G.	e ^d CYCLE	FORM. PROFESS.	3 ^e CYCLE	N
Réussites	38,9 %	80,6 %	72,2 %	25,0 %	143
	7	116	13	7	
Échecs	61,1%	19,4%	27,7%	75,0%	65
	11	28	5	21	
Total	100%	100%	100%	100%	208

- 118 $\chi^2 = 41.86$, $ddl = 3$, signif. à $P = .01$

TABLE 12. Educational objectives and results in the June exam session

- 119 Ainsi, la grande majorité des étudiants ayant une « courte » perspective temporelle (obtention du Deug) ont rencontré l'échec à l'issue de la première session de la première année de Deug. Inversement ceux qui manifestent une perspective temporelle plus longue (2nd cycle) ou qui souhaitent se réorienter dans une filière universitaire professionnalisée ont majoritairement réussi ²⁵.
- 120 Cette perspective temporelle se distribue de façon différentielle selon le positionnement spatial de l'étudiant dans l'amphi (tableau 13). Au fond de l'amphi, près d'un tiers des étudiants limitent leurs ambitions au seul Deug et 18,8 % souhaitent s'orienter vers une formation professionnalisée. Aux premiers rangs, les trois quarts visent un second cycle et 18,2 % un diplôme de troisième cycle. Les étudiants du « milieu », proches des précédents, se distinguent toutefois par une plus grande propension à viser le troisième cycle.

TABLEAU 13. Objectifs de formation et positionnement spatial en amphi

PERSPECTIVES	D.E.U.G.	2 nd CYCLE	FORM. PROFESS.	3 ^e CYCLE
Devant	5,6 %	36,1 %	22,2 %	39,3 %
	1	52	4	11
Milieu	61,1 %	44,4 %	33,3 %	60,7 %
	11	64	6	17
Fond	33,0 %	19,5 %	44,5 %	0,0 %
	6	28	8	0
	100%	100%	100%	100%

121 $\chi^2 = 20.81$, $ddl = 6$, $signif à P = .01$.

TABLE 13. Educational objectives and spatial location in the amphitheater

122 Entre l'élaboration du projet et sa réalisation, l'étudiant doit mettre en oeuvre une perspective future étendue qui se caractérise par le fait d'accorder plus d'importance au possible ultérieur qu'au présent immédiat. Or, près d'un tiers des étudiants qui ne visent que le Deug se positionnent au « fond » de l'amphi, le plus souvent ils tendent à se fondre dans la masse. Inversement, les étudiants visant un diplôme de second cycle et ceux souhaitant s'orienter vers une formation professionnelle sont proportionnellement plus nombreux à se positionner « devant » (tableau 13), en remarquant que pour ce dernier groupe, un étudiant sur deux se positionne au « fond » de l'amphi.

123 La conséquence de cette attitude est fournie par les nombreux travaux nord-américains et européens cités par Viau (1994) qui montrent que le niveau de perspective future de l'étudiant - comme de l'élève - influence la perception qu'il a de la valeur d'une activité. Celle-ci est analysée, dans cette enquête, à partir de l'intérêt porté aux enseignements.

L'intérêt porté aux enseignements

124 L'intérêt porté aux enseignements est aussi à mettre en rapport avec le positionnement spatial de l'étudiant dans l'amphi. En effet, si 14 % des étudiants, quelle que soit la place occupée, s'estiment totalement satisfaits des enseignements, ceux des premiers rangs le sont, en moyenne, davantage (23,5 % se déclarent satisfaits), et, ce sont les étudiants du « milieu » qui s'estiment les moins satisfaits (seuls 9 % d'entre eux se déclarent satisfaits) ²⁶.

125 Lorsque l'on demande aux étudiants si les cours les ont incités à consulter des documents complémentaires (non pour remplacer tout ou partie de cours non satisfaisant), 46 % des étudiants du « devant » répondent par l'affirmative (souvent et très souvent) alors que ceux du « fond » sont deux fois moins nombreux (24 %) à répondre ainsi et pour 35,3 % d'entre eux c'est très rarement (10,3 % des étudiants du « devant »).

- 126 L'intérêt « immédiat » porté aux études peut alors être explicatif du positionnement spatial de l'étudiant : ceux qui manifestent le plus d'intérêt se placent « devant » et se rapprochent de l'enseignant, et, au fur et à mesure que l'intérêt décroît, le phénomène de distanciation se manifeste.

Jugements et relations avec les enseignants

- 127 Les attitudes de retrait mis en évidence précédemment se manifestent aussi dans la quantité et la qualité des contacts que les étudiants ont avec les enseignants de leur filière. Si, en moyenne, 31 % des étudiants déclarent prendre contact facilement et régulièrement avec leurs enseignants, seuls 17,6 % des étudiants du « fond » de l'amphi répondent positivement à cette question et le retrait « relatif »²⁷ qu'ils manifestent à l'égard des enseignants est à mettre en rapport avec les jugements qu'ils portent sur ces derniers.
- 128 Ainsi, lorsque l'on compare les pourcentages de réponses positives données aux questions suivantes par les étudiants en fonction de leur positionnement spatial, un certain nombre de tendances se dégagent :
- 129 Les enseignants sont-ils enthousiastes et éveillent-ils l'intérêt ?
- plus de la moitié des étudiants du « devant » répondent positivement ; un peu plus d'un tiers de ceux du « fond ».
 - Sont-ils disponibles pendant les cours ?
 - les étudiants du « milieu » répondent là le moins positivement.
 - Sont-ils disponibles en dehors des cours ?
- 130 45,3 % des étudiants du « devant » répondent positivement, 31,2 % de ceux du « fond ».
- 131 Donnent-ils les conseils désirés ?
- 52,3 % des étudiants du « devant » répondent positivement, 29,4 % de ceux du « fond ».
- 132 Fournissent-ils un soutien méthodologique ?
- 36,4 % des étudiants du « devant » répondent positivement, 20,0 % de ceux du « fond ».
- 133 Cette décroissance des jugements favorables attribués aux enseignants en liaison avec l'éloignement spatial de l'étudiant dans l'amphi se manifeste aussi dans les jugements attribués aux enseignements suivis (organisations matérielle et temporelle, qualité de l'environnement, définition des objectifs des cours, clarté et respect des plans annoncés, coordination entre les divers enseignements de la filière, définition des prérequis, etc.).
- 134 Les réponses fournies par les étudiants, rapportées à leur positionnement, laissent apparaître une moindre exigence de qualité des étudiants du « fond » comparativement aux autres et plus particulièrement à ceux du « devant ».

Le travail de l'étudiant et son positionnement spatial

- 135 Pour l'ensemble de la population, le temps moyen de travail journalier, pendant la semaine universitaire, est de 3,91 heures (écart type : 1.75) et le tableau 14 montre la liaison existant entre le positionnement spatial et ce temps de travail universitaire.

TABLEAU 14. Temps de travail journalier moyen et positionnement spatial

%	INF. À 2 H	ENTRE 2 ET 4 H	ENTRE 4 ET 6 H	SUP. À 6 H
Avant	11,8%	39,7%	36,8%	11,7%
	8	27	25	8
Milieu	18,4%	58,2%	11,2%	12,2%
	18	57	11	12
Fond	23,8%	59,5%	11,9%	4,8%
	10	25	5	2
Total	17,3%	52,4%	19,7%	10,6%
	36	109	41	22

136 $\chi^2 = 22.02$, $ddl = 6$, signif. à $P = .01$.

TABLE 14. Average daily working time and spatial positioning

- 137 La durée moyenne du travail journalier va décroissante de l'avant vers le fond de l'amphi. En « avant », 88,2 % des étudiants déclarent travailler plus de deux heures par jour en moyenne et 48,5 % plus de quatre heures par jour. Au « milieu », ils ne sont que 81,8 % à travailler plus de deux heures par jour et 23,4 % plus de quatre heures. Au fond 83,3 % travaille moins de quatre heures par jour.
- 138 La nature de ce travail (travail exigé par les enseignants, d'approfondissement, lectures en rapport avec la discipline, etc.) ne différencie guère les étudiants entre eux en fonction de leur positionnement spatial. Par contre la fréquentation d'une bibliothèque (universitaire ou autre), indicateur de leur intérêt porté aux études et de leur engagement, distingue les étudiants du « devant » de ceux du « fond » (tableau 15).

TABLEAU 15. Fréquentation d'une bibliothèque et positionnement spatial

%	JAMAIS ET TRÈS RAREMENT	SOUVENT B.U. ET/OU AUTRE	TRÈS SOUVENT B.U. ET/OU AUTRE
Avant	8,8 %	57,4 %	33,8 %
	6	39	23
Milieu	28,6 %	48,0 %	23,4 %
	28	47	23
Fond	40,5 %	40,5 %	19,0 %
	17	17	8

Total	24,5 %	49,5 %	26,0 %
	51	103	54

139 $\chi^2 = 16.06$, $ddl = 4$, signif. à $P = .01$.

TABLE 15. Frequentation of a library and spatial positioning

- 140 Le pourcentage d'étudiants ne fréquentant « jamais ou très rarement » une bibliothèque va décroissant de l'avant vers le fond de l'amphi. Inversement, pour ceux qui fréquentent une bibliothèque, il va décroissant de l'avant vers l'arrière de l'amphi.
- 141 La régularité du travail est aussi discriminante. En effet, parmi les étudiants qui ont réussi cette première année de Deug, seuls 20 % d'entre eux déclarent travailler irrégulièrement ou concentrer leur travail sur les semaines qui précèdent les examens. Comparativement, ceux qui ont échoué sont 32 % à adopter cette stratégie particulière de travail. Et là aussi, cette régularité est à mettre en relation avec le positionnement dans l'amphi : 35,3 % des étudiants du « fond » travaillent de cette façon (irrégulièrement), 26,3 % des étudiants du « milieu » et seulement 17,6 % de ceux du « devant »²⁸.
- 142 L'assiduité aux cours et aux T.D. (60,3 % des étudiants de notre échantillon se déclarent assidus à l'ensemble des cours et T.D.) va décroissante du « devant » vers le « fond » de l'amphi : de 75 % des étudiants des premiers rangs, à 55,2 % de ceux du « milieu » et à 41,2 % de ceux du « fond »²⁹. En termes d'absences au cours ou au T.D. : 17 % des étudiants du « fond » et 4,4 % de ceux du « devant » sont dans cette situation et si les deux tiers des étudiants des premiers rangs recopient le cours manquant en utilisant les notes d'un camarade, seuls 40 % de ceux du « fond » effectuent cette démarche. Le plus souvent, ils utilisent la photocopie qu'ils relisent plus tard.
- 143 De la même façon, pour remplacer tout ou partie d'un cours non satisfaisant, les étudiants du « fond » renoncent le plus souvent à consulter des documents en invoquant essentiellement le manque de temps (33,3 %) ou la paresse (22,2 %), alors que ceux du « milieu » rationalisent plus souvent leur absence de recherche par ces mêmes raisons, mais moins souvent (respectivement : 14,5 % et 10,5 %) et ceux du « devant » beaucoup plus rarement (respectivement : 6,9 % et 3,4 %).
- 144 Nous constatons donc que les aspects quantitatifs et qualitatifs du travail universitaire, s'ils permettent d'expliquer les différents niveaux de performances scolaires, discriminent les étudiants du « devant » de ceux de « fond » de l'amphi. Ils constituent de bons indicateurs du degré d'implication de l'étudiant dans ses études, implication qu'il manifeste, par ailleurs, dans son positionnement spatial. Ces étudiants ont d'ailleurs une assez bonne auto-estimation de leur implication dans les études. Ainsi lorsque nous leur demandons d'estimer la valeur de leur goût du travail : 76,4 % des étudiants des premiers rangs l'estiment « bon » et « suffisant », 65,9 % des étudiants du « milieu » et 47 % de ceux du « fond » de l'amphi³⁰.
- 145 Ainsi lorsque nous analysons les liaisons existant entre le positionnement spatial et un certain nombre d'indicateurs de l'investissement de l'étudiant dans ses études, voire de sa motivation : objectifs de formation, perspective temporelle, l'intérêt porté aux enseignements, investissement dans le travail ; force est de constater que celles-ci sont fortes et que moins l'étudiant - quel que soit son niveau scolaire initial - s'investit dans

ses études plus son positionnement dans l'amphi le met en situation de moindres interactions avec l'enseignant et, en conséquences, d'un fléchissement de ses performances scolaires.

Conclusions

- 146 Ce qui ressort de ces observations et de leur mise en liaison avec un certain nombre de variables endogènes à l'étudiant et la qualité de leurs performances à ce niveau du système éducatif c'est que le positionnement spatial renvoie à des stratégies de communication pré-construites qui peuvent conduire l'étudiant à l'échec, voire à la marginalisation. Ces stratégies sont très certainement en liaison avec l'histoire scolaire - peut-être aussi familiale - des sujets et, si elles s'expriment au travers du positionnement spatial, elles peuvent aussi être repérées par d'autres indicateurs qui permettent de « mesurer » le degré d'engagement des étudiants dans l'institution.
- 147 Les étudiants des derniers rangs de l'amphithéâtre, proportionnellement moins motivés, moins engagés que leurs pairs des premiers rangs, mettent en route - consciemment ou inconsciemment - des stratégies de non-intégration. Et, par un effet « ergonomique » lié au phénomène de distanciation de l'émetteur, ils perdent l'accès à une grande partie des composantes du message pédagogique - notamment les informations contextuelles qui y sont associées - diminuant d'autant leurs chances de réussite.
- 148 Nous pouvons reprocher à cette approche, bien que se situant dans une perspective micro-sociale, de rester surplombante, au sens où, dans le prolongement de cette étude, il sera nécessaire d'utiliser une approche beaucoup plus qualitative à l'aide d'interviews et parallèlement de mettre en évidence les mécanismes qui président à ces phénomènes. Ces stratégies de positionnement sont-elles conscientes ? La méthodologie utilisée dans cette première approche de l'effet proxémique à l'université ne permet pas de répondre à cette question. Là, l'approche éthologique - difficile à mettre en oeuvre dans l'institution scolaire et plus particulièrement à l'université - pourrait nous permettre de comprendre ce qui se joue, dans l'ici et maintenant de la séquence pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'Habilitation, dactylographié. Université de Nantes.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 2, 123-139.

Birdwhistell, R. (1971). *Kinesics and context, essays on body-motion communication*. Allen Lane : the Penguin Press.

- Caston, J. (1993). *L'enfant et l'école. Approche psychophysique*. Paris : P.U.F.
- Changeux, J.P. (1983). *L'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Chappaz, G. (1994). Et en particulier par le rire. *Cahiers Pédagogiques*, 326, 32-34.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : P.U.F.
- Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25, 2, 243-270. Montréal (Québec) : Canada.
- Forner, Y., & Benkerroum, M. (1995). La motivation des adolescents au Maroc et en France. *Psychologie et Psychométrie*, 16, 1, 5-15.
- Fregnac, Y. (1994). Les mille et une vies de la synapse de Hebb. *La Recherche*, 267, 788-790.
- Gagne, R.M., (1985). *The conditions of learning* (4. éd.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Genvois, G. (1992). Etho-psychologie des communications et pédagogie, note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 81-103.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 Vol., trad. Fr. Paris : Éd. de Minuit. E.T. (1966) (1971 pour la tr. Fr.). La dimension cachée. Paris : Le Seuil.
- Jacquinet, G., & Meunier, C. (1999). L'interactivité au service de l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25, 1, 3-16. Montréal (Québec) : Canada.
- Loubat, J.R., & Maftouh, A. (1989). Le devant et le fond de la classe. *Cahiers Pédagogiques*, 277, 33-36.
- Marieb, E.N., & Laurendeau, G. (1993). *Anatomie et physiologie humaine*. Saint Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Meharabian, A. (1972). *Non verbal communication*. Atherton.
- Nonnon, E. (1986). Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant. *Revue Française de Pédagogie*, 74, 1, 53-86.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. 2^e édition. Paris : P.U.F.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Rousvoal, J. (1994). *L'échec à l'université*. Rapport de recherche, C.U.F.E.F./U.H.A., Mulhouse.
- Rousvoal, J. (1998). Les étudiants de 1^{re} année de Deug et leurs motivations. Approche psychométrique. *Psychologie et Psychométrie*, 19, 1, 53-76.
- Sirota, R. (1987). La classe : un ensemble désespérément vide. *Revue Française de Pédagogie*, 80, 69-97.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.

NOTES

1. Institut National de la Recherche Pédagogique : *Les étudiants de I^{er} cycle et leurs études*. Recherche I.N.R.P. n° 50108.
2. Le rapport de recherche est disponible auprès de l'I.N.R.P.
3. Parmi les chercheurs qui se sont penchés sur ces faits « anodins », nous pouvons citer E. Goffman : *« La mise en scène de la vie quotidienne »*, 2 Vol., trad. Fr., Paris, Éd. de Minuit, 1973.
4. Des étudiants de l'année de Deug pour ce qui concerne cette étude.
5. 208 questionnaires ont pu faire l'objet d'un traitement complet.
6. La population des redoublants étant numériquement faible ($n = 16$) comparativement à celle des primo-entrants, nous n'avons pas retenu cette variable dans l'analyse qui suit.
7. Dans notre université, la plupart des salles de cours peuvent accueillir un effectif allant de 20 à 50 étudiants ; les amphithéâtres de 150 à 300 étudiants.
8. Il aurait été intéressant de pouvoir mettre en relation ce positionnement à l'université avec celui pratiqué au lycée. Cela nous a échappé ! Toutefois, à la suite de l'exposition de ces résultats au cours de nos enseignements et de notre questionnaire adressé aux étudiants, il apparaît que la plupart d'entre eux reproduit à l'université une pratique engagée bien en amont.
9. Ouvriers : 63,1 % de réussites, Prof. Intermédiaires : 75,0 %, Prof. Supérieures : 60,5 %.
10. Au moment de l'enquête, l'Université de Haute Alsace ne disposait que de trois amphithéâtres de qualité sensiblement identique et utilisés par toutes les filières. La variable « ergonomique » qui pourrait différencier nos résultats selon la filière et l'amphi occupé peut donc être considérée comme neutralisée.
11. S.T.S. : Section de Technicien Supérieur. I.U.T. : Institut Universitaire de Technologie.
12. Le même dispositif de recueil de données utilisé avec des étudiants de licence de Sciences de l'Éducation nous a fourni des résultats sensiblement comparables.
13. Dans l'analyse proxémique, il est nécessaire de prendre aussi en compte deux autres canaux de communication : olfactif et tactile. Dans le cadre de séquences d'enseignement dans un amphithéâtre, nous ne pensons pas que ces canaux aient une grande influence. Par contre le canal thermique, avec le phénomène classique d'élévation de la température entre le bas (devant) et le haut (fond) de l'amphi, peut exercer une certaine influence sur la vigilance des étudiants.
14. Il s'agit de la batterie B.E.B.1 (Éditions E.A.P. : Paris) qui évalue le potentiel intellectuel et l'aptitude verbo-conceptuelle de l'étudiant. Pour plus de détails quant à la nature de ces outils et sur la méthodologie utilisée nous renvoyons le lecteur à deux articles : Rousvoal, J., & Kempf, M., (1995). - *Le tutorat chez les étudiants de Sciences : Recherche-intervention 1993-1994*, **Psychologie et Psychométrie**, Vol. 16 - n°2 et Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). - *Le tutorat dans les universités françaises*, **Revue des Sciences de l'Éducation** (Canada, Montréal), Vol. XXV, n° 2.
15. **Corrélations : Histoire : $r = .225$, sign. à $P = .05$. Allemand : $r = .265$, sign. à $P = .05$. Lettres : $r = .285$, sign. à $P = .01$.**
Anglais : $r = .026$, N.S. Sciences Colmar : $r = .219$, sign. à $P = .05$. Sciences Mulhouse: $r = .318$, sign. à $P = .01$.
16. On peut considérer que cette population n'est pas significativement différente de l'ensemble des étudiants testés à la rentrée ($n = 615$, moy. = 5.125, écart-type = 2.417) le t de student étant de 0.825 (N.S.).

17. Notes pondérées (en 11 classes normalisées) sur 10.
 18. Avant / Milieu : $t = -1.052$ N.S., Avant / Fond : $t = -1.606$ N.S., Milieu / Fond : $t = -1.046$ N.S.
 19. Les salles ne peuvent accueillir qu'un maximum de 60 à 70 étudiants ; les amphithéâtres, entre 150 et 250 étudiants.
 20. Dans la suite de cet exposé, la dépendance n'étant significative que pour le positionnement en amphi, nous limiterons notre analyse qu'à ce lieu d'étude.
 21. Le phénomène d'habitation se caractérise par une diminution de l'intensité, de l'amplitude et/ ou de la durée d'une réponse, puis de sa disparition lors de la répétition ou du maintien du stimulus évocateur. Pour maintenir son attention au discours de l'enseignant ou lorsqu'il travaille seul, l'élève ou l'étudiant doit rapidement mettre en route ce phénomène pour les stimuli concurrents de ceux émis par l'enseignant de façon à se concentrer sur ces derniers.
 22. Le niveau d'activité du cerveau dépend de l'activité de la formation réticulée mésentocéphalique (Caston, J., op. cit., p. 82).
 23. Voir seconde partie.
 24. $\chi^2 = 10.7$, significatif à $p = .10$.
 25. Les étudiants qui, à l'entrée à l'université, visent un 3^e cycle ne sont pas assez nombreux pour que leurs résultats soient significativement différents
 26. $\chi^2 = 12.8$, significatif à $p = .05$.
 27. Il faut toutefois relativiser ces résultats. La dépendance n'est pas significative ($\chi^2 = 2.2$, $ddl = 2$, N.S.).
 28. $\chi^2 = 8.6$, $ddl = 4$, signe. à $p = .10$.
 29. $\chi^2 = 11$, $ddl = 6$, signif. à $p = .10$.
 30. $\chi^2 = 12.7$, $ddl = 6$, signif. à $p = .05$.
-

RÉSUMÉS

Cet article vise à déterminer, de façon empirique, l'influence du positionnement spatial de l'étudiant sur ses performances universitaires.

L'étude s'intéresse à des étudiants inscrits en première année de Deug. Elle montre que l'impact de ce positionnement sur les performances universitaires à l'issue de cette année d'étude est important et que ses effets relèvent de deux séries de facteurs en étroite intrication :

- la première concerne les facteurs propres à la diffusion du message pédagogique, à sa réception et à la qualité des interactions entre l'enseignant et les étudiants ;
- la seconde relève des stratégies d'apprentissage mises en œuvre, consciemment ou inconsciemment, par l'étudiant et qui s'expriment par ce positionnement spatial.

This article seeks to determine, in an empirical way, the influence of the spatial positioning of the student on his university performance. The study is interested in students registered in first year of Deug. It shows that the impact of spatial positioning on the university performances at the conclusion of the first year of study is important and that its effects concern two series of closely-related factors :

- the first relates to the factors concerning the design of the teaching message, its reception and the quality of the interactions between the teacher and the students,
- the second concerns learning strategies used, consciously or unconsciously, by the student and which is expressed through spatial positioning.

INDEX

Keywords : Proxemics, students, university performance, strategy, communication

Mots-clés : Proxémie, étudiants, performances universitaires, stratégie, communication

AUTEUR

JACQUES ROUSVOAL

est professeur des universités, directeur du Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des formateurs de l'Université de Haute Alsace (filiale de Sciences de l'Éducation) et dirige la composante Formations initiales et Didactiques du Laboratoire en Intelligence des Organisations (L.I.O.) de cette université. C.U.F.E.F./U.H.A., 17 rue Alfred Werner, 68093 Mulhouse cedex. Tél. : 03 89 33 63 09. Fax : 03 89 33 64 79. E-mail : J. Rousvoal@univ.mulhouse.fr