

Section 1

Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ?

Dieudonné Leclercq et Philippe Parmentier

Réussir la première année est un défi majeur pour tout étudiant qui entame des études supérieures en Communauté française. Mais qu'est-ce que réussir ? Et quels sont les critères d'une réussite ? Lorsque les statistiques nous parlent de réussite au terme de la première année de l'enseignement universitaire, il s'agit, presque toujours exclusivement de l'autorisation de passage à l'année suivante. Avec ou sans redoublement. Au point d'en oublier que la première année d'études supérieures doit être considérée comme une année de transition entre deux systèmes d'enseignement, et qu'elle remplit, à cet égard, une fonction de sélection, mais aussi, parfois, de remise à niveau, dont il faudrait mesurer les effets en aval. Bien plus, la réussite ne peut-elle aussi s'envisager comme l'élaboration progressive d'un projet de formation et/ou de vie, autorisant, voire soutenant, une bonne réorientation ou le développement de compétences valorisées ultérieurement dans un autre projet de formation ou dans la vie professionnelle ? Dans cette hypothèse, peut-on se satisfaire de données relatives à la première année pour évaluer l'impact des mesures d'aide à la réussite au sein de nos établissements ?

La réussite quantitative

Une vision réductrice de la réussite à l'université d'un étudiant primant consiste, en effet, à ne tenir seulement en compte que l'autorisation de passer à l'année suivante. Et on sait que diverses dispositions légales ont été prises, ces dernières années, pour augmenter ces « passages » : (1) trois possibilités (au lieu de deux) de passer les examens dans les cours du premier quadrimestre ; (2) possibilité de reporter les notes de 10 et 11 d'une session à l'autre ; (3) passage avec 48 crédits (au lieu de 60). Ces dispositions, il importe d'en mesurer l'impact sur le parcours ultérieur de ceux qui en ont bénéficié.

Si les dispositions qui précèdent sont de nature à améliorer les statistiques de réussite par rapport aux années précédentes, la façon dont les statistiques sont actuellement diffusées dans le grand public est de nature à en fausser l'interprétation. Rappelons que dans le primaire et le secondaire, les statistiques sont établies sur des élèves soumis à l'obligation scolaire et dont les présences sont strictement vérifiées. À l'université, en première année, il en va souvent tout autrement. En effet, LA statistique « 40% de réussites en moyenne » est calculée par la division du nombre de réussites en numérateur par le total des inscrits en dénominateur. Or combien abandonnent parce qu'ils changent de projet de vie (autre orientation, raisons familiales, etc.), combien ne se présentent jamais aux cours ? Combien ne se présentent même pas aux examens ? Les taux varient de section à section et d'université à université, mais il faudrait les retrancher du dénominateur qui ne devrait compter que les étudiants « assidus ».

Une autre piste pour améliorer la réussite quantitative est cette somme d'efforts déployés depuis quelques décennies par les universités pour apporter des soutiens aux étudiants et plus récemment aux enseignants. Le présent ouvrage décrit certaines de ces initiatives.

En d'autres termes, pour pouvoir juger de l'efficacité de l'enseignement universitaire, et plus particulièrement du processus d'enseignement/apprentissage en première année, à l'aune de ces taux de réussite, il faudrait disposer, pour la Communauté française, ou, à tout le moins, au sein de chaque établissement, d'une vision claire de ce qui définit la réussite, mais aussi de ses modalités. Par ailleurs, est-il écrit, dans un système caractérisé par l'hétérogénéité de son enseignement secondaire, et par de très larges possibilités d'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur, que 100 % des étudiants qui s'inscrivent en droit ou en psychologie doivent devenir juristes ou psychologues ? À l'inverse, est-il acceptable que la très grande majorité des étudiants échouent chaque année dans certaines filières de certains établissements, sans que des facteurs, tels qu'un recrutement particulier, viennent l'expliquer ? Ce débat est important au sein des établissements en vue de définir des politiques cohérentes en la matière, mais il est également essentiel de le mener au sein de chaque faculté avec les équipes d'enseignants concernées. Quelles sont les statistiques de réussite qui contenteraient les responsables académiques d'une faculté, d'une section, d'une formation ? Vise-t-on la plus grande démocratisation ou la meilleure formation ? Ces statistiques ne sont-elles pas influencées par les représentations que chaque enseignant a de la réussite globale ou de son propre cours ? Est-il possible de modifier ces représentations ?

La réussite qualitative

En 1987, synthétisant les écrits de l'époque, Leclercq avait proposé de classer en quatre catégories les objectifs que l'on devrait assigner à tout programme de formation du supérieur. Ces catégories diffèrent quant à la portée sociale des compétences acquises : (1) les compétences spécifiques ou disciplinaires, propres à un métier, une profession ; (2) les compétences transversales démultiplicatrices ou d'instrumentation générale : maîtriser des langues étrangères, les technologies de l'information, la communication interpersonnelle, les méthodes d'apprentissage, etc. ; (3) les compétences auto-cognitives ou métacognitives portant sur soi-même : ses forces, ses limites, ses conditions d'efficacité, de bonheur ; (4) les compétences dynamiques ou d'engagement, d'enthousiasme, de motivation : la prise d'initiative, la capacité et surtout la volonté d'entraîner d'autres, etc. Leclercq estime que tout programme de formation devrait prendre en compte ces quatre niveaux au moment de se fixer un référentiel de compétences, professionnel d'abord, de formation ensuite. Il a comparé cette « architecture des compétences » à une mèche de foreuse car c'est le niveau supérieur (l'engagement, l'enthousiasme, la motivation) qui « entraîne » les autres (utiles eux aussi) pour aborder de nouveaux apprentissages, pour relever de nouveaux défis.

En 2000, Knight, à l'*Open University*, s'est attaqué au problème de l'employabilité et, pour ce faire, s'est adressé aux employeurs. Du grand nombre d'interviews qu'il a ainsi effectuées, sont ressorties les quatre qualités que ces employeurs appréciaient le plus chez les candidats lors des entretiens d'embauche : (1) *Understanding* (par là il entend : être un bon professionnel de sa spécialité) ; (2) *Skills* (langues, TICE, capacités organisationnelles et relationnelles) ; (3) *Efficacy beliefs* (la conviction que l'on peut apporter un plus, une valeur ajoutée ; la force de conviction d'autrui) ; (4) *Self* (la connaissance de soi). Cette catégorisation, il l'a appelée USES.

Le parallélisme entre les deux catégorisations est évident. Il résulte du fait que ces deux auteurs se sont penchés sur le même public (les étudiants universitaires) et ont lu la même littérature, même s'ils ont abordé le problème par les deux bouts extrêmes : celui du développement de la personne et celui de l'intérêt des employeurs.

De telles attentes et espérances nécessitent une révision des objectifs, des méthodes de formation et d'évaluation par rapport à l'enseignement traditionnel (encore majoritaire jusqu'à présent) en première année caractérisé par (1) des objectifs trop souvent limités à la restitution de mémoire et l'application de contenus spécifiques ; (2) par une quasi exclusivité des cours ex cathedra et (3) par des évaluations à visée formative trop rares, trop tardives et trop peu diagnostiques.

Heureusement, du côté des objectifs, de plus en plus nombreux sont les programmes et les facultés qui les définissent désormais en termes d'une part de compétences (savoir agir en situation complexe) et d'autre part en termes de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) mobilisables pour mettre en œuvre ces compétences (Beckers, 2002 ; Tardif, 2006). Souvent, ces compétences visées par le programme sont inspirées par des référentiels de compétences professionnelles et/ou citoyennes. Cette approche contribue grandement à améliorer la motivation des étudiants pour leur cursus d'études (Viau, 2009). Les maîtres-mots semblent ici (1) utilité sociale ; (2) signification globale ; (3) cohérence ; (4) clarté et hiérarchie des buts ; (5) recherche d'efficacité.

Du côté des méthodes, on a vu ces dernières décennies une explosion d'initiatives, allant de l'Apprentissage Par Problèmes ou APP (Leclercq & Van der Vleuten, 1998) à la Pédagogie Par Projets ou PPP (Galand & Frenay, 2005 ; Gillet & Marée, 2005), recourant à des travaux en petits groupes. Les maîtres-mots semblent désormais (1) étudiants actifs ; (2) activités significatives ; (3) multidisciplinarité ; (4) responsabilité individuelle et groupale des apprenants ; (5) encadrants en soutien et non plus seulement en transmetteurs (*No more a sage on the stage but a guide on the side*).

Du côté des évaluations, les avancées sont moins spectaculaires (et donc moins connues), sans doute parce que le défi est encore plus redoutable. Ces avancées vont cependant dans la direction d'évaluation de conduites ou de productions personnelles ou en petits groupes, y compris au premier cycle, même si le nombre d'étudiants constitue souvent un obstacle majeur à la mise en place de dispositifs pédagogiques plus interactifs. C'est la réappropriation, la mobilisation (en situation complexe) de ce qui a été appris qui compte encore plus que sa restitution. Donc la créativité, l'esprit critique, la complémentarité entre partenaires, bref des qualités attendues dans le monde professionnel ... mais aussi citoyen. Les maîtres-mots semblent ici (1) initiative et créativité ; (2) vigilance et esprit critique ; (3) réflexivité et régulation de ses processus et de ses productions (Noël & Leclercq, 2011) ; (4) mobilisation et intégration des ressources internes ; (5) utilisation des ressources externes.

En guise de conclusion

La réussite en première année n'est pas une fin en soi, et l'analyse des politiques d'aide à la réussite ne peut se réduire à la seule comparaison annuelle de statistiques. Pour bien appréhender le concept de réussite, il convient de s'interroger sur les finalités et les objectifs de la formation universitaire ainsi que sur la place que la première année d'études occupe à la transition entre le secondaire et le supérieur. Il convient également de prendre en compte l'évolution des méthodes développées et des compétences visées au sein des formations universitaires. Nombreuses sont les occasions offertes aux étudiants d'expérimenter d'autres formes de transmission du savoir que le seul exposé magistral, en vue de développer des compétences de haut niveau dès la première année. On s'attaque (enfin) à la complexité dès le début de la formation universitaire. La qualité

de la réussite des étudiants fera-t-elle partie désormais des critères de qualité (Romainville & Boxus, 1998) d'une formation universitaire ? Dans ce cas, le « niveau » monterait-il ?

Bibliographie

- Beckers, J. (2002). *Pédagogie des compétences*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Galand, B. & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Gillet, P. & Marée, M. (2005). Un exemple de méthode active d'apprentissage : la simulation de séances parlementaires. *CIFEN. Centre de formation des enseignants*, 18. 16-20.
- Knight, P. (2000) *Skills Plus : Employability in higher education*.
<http://www.lancs.ac.uk/users/edres/research/skillsplus/index.htm>. Consulté le 7 juin 2007.
- Leclercq, D. (1987). *L'ordinateur et le défi de l'apprentissage*, Horizon, Philips Professional Systems, novembre 1987, 13. 29-32 et mars 1988, 14. 22-24.
- Leclercq, D. & Van der Vleuten, C. (1998). *PBL – Problem Based Learning ou APP – Apprentissage Par Problèmes*, in D. Leclercq (Ed.). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Éditions Mardaga. 187-205.
- Noël, B & Leclercq, D. (2011). *Comment développer des capacités cognitives et métacognitives ?* In Ph. Parmentier (Dir.) (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- Romainville, M. & Boxus, E. (1998). *La qualité en pédagogie universitaire*, in D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Éditions Mardaga. 13-32.
- Tardif, J. (2006). *Évaluer les compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Viau, R. (1994, 2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck.