

## **ANALYSE DE LA MAITRISE DES PREREQUIS ET DES DIFFICULTES PERÇUES EN DEBUT DE PARCOURS UNIVERSITAIRE**

---

### **Intervention de Mme Muriel DELFORGE**

Chargée de recherches

Cellule de pédagogie universitaire, Faculté polytechnique de Mons

*Réalisations menées par le Centre de didactique supérieure  
dans le cadre de la subvention ministérielle « Promotion de la réussite » 2006-2007*

\*

Cette année, et pour la troisième fois consécutive, la Ministre de l'Enseignement supérieur de la Communauté française octroyait aux Académies des subsides en faveur d'initiatives en matière de promotion de la réussite. Ces moyens supplémentaires ont permis aux différentes institutions de développer des projets concrets, pensés pour rencontrer des besoins identifiés.

Si, au cours des années antérieures, les travaux menés par l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles avaient trait à la maîtrise du français et avaient pour objectif ultime la création d'outils à disposition des enseignants et des étudiants, le but poursuivi cette année était l'analyse de la maîtrise des prérequis et des difficultés perçues en début de parcours universitaire.

La stagnation du taux de réussite au début de l'enseignement supérieur est une préoccupation largement partagée et, bien qu'ayant fait l'objet de nombreux travaux, la question de l'entrée dans les études supérieures reste pendante. Parmi les multiples facteurs se combinant pour créer des conditions propices à la réussite, la maîtrise de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire porte sans aucun doute une part non négligeable dans l'explication des phénomènes. En particulier, les éléments de connaissance identifiés par les enseignants comme des prérequis constituent en quelque sorte une pierre d'achoppement dans la mesure où, considérés comme tels, ils ne font plus l'objet d'enseignement. Or, s'ils constituent les fondations de la construction du savoir, leur maîtrise est la condition sine qua non d'un début de parcours prometteur. Par ailleurs, l'identification de ces éléments de connaissance permet la mise en œuvre de pratiques telles que les propédeutiques ou les remédiations précoces.

Au-delà de la maîtrise des contenus strictement disciplinaires, des difficultés de nature différente peuvent se présenter. On pense à l'adéquation du rapport au savoir, à la perception des caractéristiques des contenus enseignés, à la question du sens des concepts, à l'appréhension des spécificités discursives... bref à la capacité de décodage des attentes de l'institution et à la question plus générale de l'affiliation, par laquelle l'étudiant incorpore les codes de son nouveau milieu. Dans ce cas également, une meilleure connaissance de la perception qu'ont les étudiants des écueils qu'ils rencontrent contribue à la mise en œuvre de soutiens ciblés, que l'on espère efficaces.

Notre objectif, pour l'analyse d'une part de la maîtrise des prérequis et d'autre part, des sources de difficultés, était de travailler de manière contextualisée avec des enseignants partenaires de la démarche entreprise. Le bénéfice attendu était double : les enseignants impliqués dans le projet initient une réflexion sur leurs enseignements et, dans un deuxième temps, les informations recueillies à cette occasion bénéficient, après diffusion, à l'ensemble des encadrants.

En plus des collaborations établies avec les enseignants partenaires, le timing de la recherche a également permis de se pencher de manière croisée sur les représentations a priori des étudiants entrants, ainsi que sur le récit du vécu des étudiants en fin de BA1. Cette triangulation des sources, complémentaires à la revue de la littérature, nous a permis, du moins nous l'espérons, une approche bien documentée des phénomènes à l'œuvre. Les contextes pris en compte sont variés. Qu'il s'agisse de la taille des institutions (de l'Université Libre de Bruxelles comptant 20.000 étudiants à l'Université de Mons-Hainaut et à la Faculté polytechnique de Mons regroupant quelque 5700 étudiants), de leur localisation (la capitale et la province), des facultés concernées (principalement sciences humaines à l'Université libre de Bruxelles, sciences et sciences économiques à l'Université de Mons-Hainaut, sciences appliquées à Faculté polytechnique), et enfin, des publics accueillis (recrutement social parfois plus élitiste, parcours scolaire plus ou moins brillant à l'aulne des critères de l'enseignement secondaire, ...), l'équipe de recherche peut espérer avoir approché la réalité individuelle de l'expérience étudiante, parfois trop souvent présentée sans nuance.

D'un point de vue méthodologique, les approches suivies sont également variées et complémentaires. Les objets qui ont retenu l'attention sont également multiples et les cours sur lesquels ont porté les analyses sont eux aussi très différents.

Je vais essayer à présent d'épingler les éléments saillants des analyses menées.

Les étudiants, qu'il s'agisse des entrants ou des sortants, semblent raisonnablement motivés. Toutefois, cette motivation ne semble pas s'appuyer sur des mobiles très formalisés. Pour la plupart, d'ailleurs, l'orientation d'études semble déconnectée du choix vocationnel. Cet élément ne doit pas forcément être interprété en termes de déficit, mais comme une conséquence relativement logique de la nature même des études universitaires, ouvrant à des insertions professionnelles variées. Toutefois, malgré cette motivation affichée, plusieurs disent leur difficulté à « se mettre au travail ».

Peu s'engagent dans l'aventure universitaire le front serein. La peur de l'échec est grande, qu'il s'agisse d'intégration à de nouveaux groupes ou d'adaptation à un contexte jusque-là inconnu. Si les modalités d'enseignement en général et les rapports avec l'enseignant en particulier sont mentionnés, c'est principalement les craintes relatives à la matière qui focalisent l'attention des étudiants. Dans ce cas, il est remarquable de constater que, s'ils évoquent volontiers des changements quantitatifs, comme l'augmentation de volume ou de complexité, les modifications qualitatives liées au statut du savoir en construction, elles, ne semblent pas les effleurer. Or, il est patent que c'est là que va s'établir une partie du malentendu lors des évaluations.

L'ambiguïté, le gap entre le discours et la réalité, la désillusion qui s'installe au fil de l'année, ne sont pas absents de leur propos.

Ainsi, s'ils évoquent spontanément l'adoption de méthodes de travail différentes de celles utilisées pendant leur parcours dans l'enseignement secondaire (vers plus d'autonomie, de recherches personnelles...), force est de constater qu'ils semblent surtout se cantonner à des stratégies d'apprentissage passif.

L'ambiguïté n'est pas absente non plus lorsque sont évoquées les difficultés qu'ils éprouvent à prendre notes et l'existence d'une production néanmoins exploitable. S'agissant des difficultés de compréhension, on note que les étudiants les localisent à un niveau très superficiel (le lexique), sans étendre cet aspect des choses à des structures plus vastes.

Désillusion, quand les étudiants entrants se disent globalement bien préparés à la poursuite des études universitaires et l'écho est tout différent quelques mois plus tard. La confrontation aux réalités de l'année académique fait qu'ils objectivent leurs compétences de départ et cela qu'il s'agisse des aspects méthodologiques du travail étudiant ou des prérequis disciplinaires. On ne peut qu'être interpellé par cet écart entre la représentation que se font les étudiants de leurs compétences (terme utilisé au sens le plus large) et leur maîtrise réelle. Dans l'épreuve de chimie, l'examen des degrés de certitudes élevés affectés à des réponses erronées renforce notre préoccupation.

Une grande partie des étudiants interrogés met en avant, au nombre des difficultés, la cadence soutenue de l'enseignement (en lien, notamment, avec la prise de notes). Or, il apparaît qu'une bonne part des actions entreprises pour faciliter la transition enseignement secondaire – enseignement universitaire repose sur l'adoption d'un rythme adapté. Les enseignants intervenant les premières semaines de cours ne seraient-ils pas encore suffisamment attentifs ou insuffisamment informés des possibilités réelles des étudiants débutants ?

Nous avons vu que, si en début de parcours, les étudiants craignent l'échec, ce sont sur les évaluations et leurs résultats que se cristallisent leurs craintes, au détriment de l'identification d'éventuelles lacunes dans leur formation antérieure. Particulièrement, ils expriment leurs difficultés à cerner le niveau d'exigence attendu, à identifier la partie du cours qui fait l'objet de la question, à percevoir clairement les critères de l'évaluation, ... toutes choses qui renvoient à la clarté du contrat didactique. Bien que des dispositions aient été prises à ce sujet dans plusieurs institutions dans la formalisation des objectifs et leur publicité, il semble qu'il reste des progrès à réaliser sur ce point.

Si on laisse à présent la parole aux enseignants, plusieurs invariants peuvent être relevés. D'une part, ils insistent sur la motivation et l'attitude face au travail qui permettent, pour une partie des étudiants, de dépasser les écueils du début de parcours. D'autre part, et complémentairement à ce qui précède, ils constatent l'efficacité relative des dispositifs d'aide mis en place (lacunes malgré la remise à niveau, découragement en dépit des soutiens disponibles...). Enfin, plus que des îlots de connaissances absentes ou déficitaires, ils constatent des lacunes dans les capacités à mobiliser adéquatement les savoirs en leur conférant le sens attendu. Certains enseignants évoquent également, miroir de ce qu'on a pu observer chez les étudiants, l'absence de connaissance du niveau exigible et des objectifs poursuivis.

À cet endroit de la réflexion, l'équipe de recherche souhaite s'arrêter sur quelques éléments qui semblent pouvoir être source de modification des pratiques.

D'abord, le manque de réalisme d'une partie des étudiants quant à leurs performances est préoccupant. Une meilleure connaissance de ses forces et de ses faiblesses ne peut être que bénéfique et encourager l'engagement de l'étudiant au service de son projet d'étude. Ceci ne va pas sans mal. Il convient, à notre sens, d'offrir toutes les garanties nécessaires pour qu'un outil à visée informative ne glisse vers, comme certains ont pu le souhaiter (ou le souhaite toujours) un dispositif sélectif. Par ailleurs, si testing des compétences à l'entrée il y a, encore faut-il être sûr que les informations qui en seraient issues soient fiables, c'est-à-dire entretiennent un lien étroit avec la réussite. La démonstration a été faite ailleurs : c'est une gageure. Il nous apparaît néanmoins qu'un étudiant mieux informé de ses possibilités est moins exposé au risque de déconvenue évoqué par les BA1 sortants. Ce baromètre serait également une source d'information précieuse pour les enseignants qui les encadrent, non seulement en ce qui concerne le niveau atteint, mais également l'éventuelle hétérogénéité du public.

En outre, mieux informés de leurs atouts et de ses lacunes, on peut espérer que les étudiants percevront mieux l'apport que constituent les aides mises à leur disposition et dont force est de constater le peu d'entrain qu'elles suscitent généralement. Aller vers les personnes ressources, vers la remédiation, vers l'aide quelle qu'en soit la forme, ne doit pas être conçu comme un aveu de faiblesse, mais au contraire être le signe de l'affiliation à la tribu des chercheurs construisant le(ur) savoir.

Du côté des enseignants, l'explicitation du contrat didactique nous paraît incontournable. Préciser les règles du jeu, définir ce qui est attendu, aligner ce à quoi l'on forme et ce que l'on teste est primordial. Toutes les initiatives qui concourent à cet objectif (examen blanc, article 23 du décret de Bologne, critères de procédures qualité...) sont à favoriser. De leur côté, les étudiants doivent avoir le réflexe d'aller vers cette information et d'en faire le fil rouge de leur apprentissage.

Enfin, nous pensons que la propension d'une grande partie des étudiants à opter pour des stratégies d'apprentissage passives doit inciter à adopter des dispositifs d'enseignement inversant cette tendance. La nature des évaluations doit aussi intégrer cette donnée.

Mon propos serait incomplet si je ne mentionnais, dans la réalisation de ces travaux, le rôle de la Commission Réussite CIUF. Celle-ci, au travers de représentants des différentes institutions, assure, outre la nécessaire cohérence des actions entreprises, le partage d'expériences. Partage d'expériences, dont les journées des 8 et 9 novembre derniers furent l'apogée, en rassemblant les équipes de recherches, les enseignants partenaires et des experts belge et étrangers.

Je terminerai en reprenant et en complétant les mots de Philippe Parmentier : la réussite n'est ni un droit de l'étudiant, ni un devoir de l'enseignant. Elle ne peut que résulter de la rencontre de la mise en œuvre par l'enseignant d'un climat et des pratiques propices à l'apprentissage et de la volonté de l'étudiant de s'engager dans cet apprentissage. Je ne doute pas que les interventions qui suivront et les ateliers de cet après-midi nous permettront d'aller plus avant dans cette conception de la promotion de la réussite.