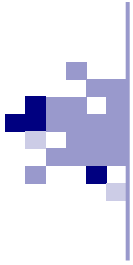


LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

L'échec à l'université
en Communauté française de Belgique

Benoît Galand (dir.)

N° 39 • JUIN 2005 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Education et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Education et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'i6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

Table des matières

Introduction Générale	4
1. L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ?	5
2. Quelques interrogations sur l'échec à l'Université	18
3. L'échec à l'université : comprendre pour mieux prévenir. Quelques réflexions sur la démarche de compréhension	23
4. Quelques réaction au texte « L'échec à l'université : Comprendre pour mieux prévenir »	26



Introduction générale

Le 17 mars 2005, le GIRSEF organisait, en collaboration avec la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, un séminaire sur le thème de l'échec à l'université. L'objet de ce séminaire était de mettre en évidence une série de questions soulevées par les recherches sur l'échec à l'université menées à l'UCL et en Communauté française. Ce séminaire se voulait une tentative d'aller au-delà des constats ou de l'identification de facteurs liés à l'échec, pour s'intéresser aux implications des résultats de recherche en termes d'orientation et de parcours de formation, d'accompagnement et de remédiation, d'évaluation des apprentissages, de formation des assistants et des enseignants, de lutte contre les inégalités, de mode de financement des universités, d'accès au marché de l'emploi, etc.

Le séminaire était organisé sous forme de table ronde. Après une présentation par l'équipe de la Chaire, trois intervenants – qui avaient reçu au préalable le texte de cette présentation – étaient invités à réagir en une quinzaine de minutes chacun, avant de laisser place au débat.

A la demande de nombreux participants, nous publions ci-joint le texte qui a servi de point de départ à ce séminaire, ainsi que les trois interventions qui s'y rapportent, que nos invités ont aimablement accepté de mettre par écrit. Les organisateurs tiennent à remercier les participants au séminaire pour les échanges constructifs et rigoureux auquel il a donné lieu.

Le présent numéro des cahiers de recherche en éducation et formation est donc structuré comme suit :

L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ?

Benoît Galand, Sandrine Neuville, Mariane Frenay
Université catholique de Louvain

Quelques interrogations sur l'échec à l'Université

Marc Romainville
Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix

« L'échec à l'université : comprendre pour mieux prévenir. » Quelques réflexions sur la démarche de compréhension

Jean-Jacques Droesbeke, Catherine Vermandele
Université libre de Bruxelles

Quelques réaction au texte « L'échec à l'université : Comprendre pour mieux prévenir »

Philippe Parmentier
Université catholique de Louvain

L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ?¹

Benoît GALAND, Sandrine NEUVILLE, Mariane FRENAY²
Chaire UNESCO de pédagogie universitaire
Université catholique de Louvain

Depuis de nombreuses années, le phénomène de l'échec dans l'enseignement supérieur, et en première année d'étude en particulier, interpelle par son ampleur (Romainville, 2000). Drosbeke, Hecquet et Wattelaer (2001) ont analysé les bases de données disponibles sur la population étudiante en Communauté française de Belgique. Ces analyses indiquent que de 1974 à 1998, le taux de réussite global dans les deux premiers cycles universitaires est très stable et s'établit dans une fourchette de 61 à 66 %. Ce taux varie cependant fortement suivant l'année du cursus, tombant à environ 41 % en première année. Les données fournies par ces auteurs indiquent un taux de réussite tournant autour de 43% pour la première année de l'enseignement supérieur hors universités.

Les chiffres disponibles auprès du service d'études de l'UCL pour les trois dernières années académiques indiquent qu'en moyenne 57 % des étudiants de première génération n'ont *pas* réussi leur année d'étude. Plus de 14 % ont d'ailleurs abandonné entre juin et septembre. Environ 7 % ne se sont tout simplement inscrits à aucune session. Plus du tiers des étudiants qui n'ont pas réussi leur année n'ont donc pas utilisé toutes les chances qu'ils avaient de passer leurs examens.

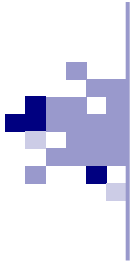
Ce constat est d'autant plus étonnant qu'il touche une population qui a accompli avec succès son enseignement obligatoire, et qui est même largement

constituée de personnes qui l'ont réussi le plus brillamment et/ou dans les filières réputées les plus exigeantes d'un point de vue intellectuel (Delvaux & Vandenberghe, 1992). Comme l'échec scolaire et la distribution dans les différentes filières sont, en Communauté française, fortement marqués par l'origine socio-économique et culturelle des élèves, le public universitaire provient en outre majoritairement de milieux bien dotés en capital financier, culturel et/ou social (De Meulemeester, 2001).

De nombreuses recherches ont cherché à expliquer ces phénomènes d'échec en première année d'université et dans les études supérieures en général. L'approche la plus courante consiste à identifier au moyen d'études prospectives les facteurs qui sont liés à la réussite-échec ou à la performance individuelle (notes) des étudiants. Dans la première partie de ce document, nous passerons rapidement en revue les différentes catégories de facteurs qui ont été étudiées. Nous ne viserons pas à l'exhaustivité, mais plutôt à illustrer les principaux résultats observés à partir d'études récentes. Dans la deuxième partie de ce document, nous tenterons de dresser un bilan de recherches disponibles. Que nous apprennent-elles ? Quelles nouvelles questions soulèvent-elles ? Mais surtout quelles implications peut-on en tirer pour la prévention et la gestion de l'échec à l'université ?

¹ Le travail présenté ici a été rendu possible grâce à une bourse de la Fondation Louvain.

² Adresse de correspondance : Benoît Galand, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 10 Place C. Mercier, 1348 Louvain-la-Neuve. Courriel : benoit.galand@psp.ucl.ac.be



1. Les facteurs liés à l'échec dans l'enseignement supérieur.

Les études menées en Communauté française et celles menées dans d'autres pays aboutissant à des résultats très cohérents, nous n'avons pas explicitement distingué les unes des autres. Comme nous souhaitons disposer d'une estimation de la pondération des différents facteurs et visons une certaine généralisabilité, nous avons privilégié les études quantitatives.

1.1. L'échec est-il lié à l'origine socio-économique et culturelle de l'étudiant ?

L'idée que les performances universitaires seraient fonction des ressources monétaires et socio-culturelles du milieu familial des étudiants est avancée depuis fort longtemps. Et les études empiriques mettent en évidence avec une belle régularité l'existence d'une corrélation entre, d'une part, les notes obtenues par un étudiant et, d'autre part, le statut socio-économique ou le niveau de diplôme de ses parents (Arulampalam, Hayor & Smith, 2004 ; Degrave & Martou, 1996 ; Galand, Frenay & Bourgeois, 2004 ; Romainville, 2000).

L'échec à l'université ne se distribue donc pas de manière égalitaire suivant l'origine sociale des étudiants, alors qu'il s'agit d'un public relativement homogène, sélectionné par (au moins) 12 ans de scolarité (rapport MOC-UCL, 2002).

Si ce processus inégalitaire doit être souligné, il faut néanmoins insister sur le fait que les variables reflétant le milieu d'origine des étudiants sont loin d'épuiser l'explication du phénomène d'échec. En fait, ces variables ne rendent le plus souvent compte que de 1 à 5 % de la variance dans les performances universitaires parmi les études passées en revue dans ce texte.

1.2. L'échec est-il lié au niveau de compétence et aux performances antérieures de l'étudiant ?

Une hypothèse complémentaire couramment avancée est que l'échec à l'université serait le reflet du niveau de compétence des étudiants à leur entrée

à l'université – qu'on entende par là leurs capacités intellectuelles, leurs performances dans le secondaire, leur parcours scolaire, ou leur niveau de connaissances dans certaines disciplines. Les recherches confirment-elles cette hypothèse ?

Les étudiants qui n'ont pas doublé et qui avaient de bonnes notes durant leur scolarité obligatoire ont en effet plus de chance de réussir à l'université (Degrave & Martou, 1996 ; Galand et al., 2004 ; Parmentier, 1994). Les étudiants qui obtiennent de bons résultats à des tests d'intelligence ou de performance standardisés ont également de meilleures chances de réussite, mais cet effet n'est bien entendu pas indépendant de celui du parcours scolaire (Farsides & Woodfield, 2003 ; Robbins, Lauver, Le, Davis & Langley, 2004). L'option suivie au secondaire semble également liée au risque d'échec au supérieur. En Communauté française, les étudiants provenant par exemple des options « latin-math » ont de meilleures chances de réussite que les étudiants ayant suivi des options « sciences humaines » (Droesbeke et al., 2001).

Il faut cependant souligner que, bien que clairement établis, ces effets ne rendent généralement compte que de 5 à 15 % de la variance dans les notes des étudiants. Ils n'offrent par conséquent qu'une explication très partielle au phénomène de l'échec. Le projet MOHICAN (Leclercq, 2003) offre une belle illustration de cet état des choses. Dans ce projet, des chercheurs de la Communauté française ont évalué le niveau de compétence des étudiants à l'entrée à l'université au moyen de tests dans différentes disciplines. Les résultats à ces tests dans une grande variété de matières ne sont que peu corrélés aux résultats de fin d'année obtenus par les étudiants.

1.3. L'échec est-il lié au projet de l'étudiant ?

Une autre explication de l'échec fréquemment avancée concerne la démarche d'orientation des étudiants et l'élaboration de leurs projets futurs. Les étudiants qui échouent ne se seraient pas assez informés sur les études qu'ils ont choisies, n'auraient pas de projets clairs, auraient des attentes erronées concernant le contenu de leur formation, ou auraient fondé leur choix sur de mauvaises raisons (éviter certains cours, suivre l'avis de l'entourage, etc.).

Les résultats de recherche ne soutiennent pas ces

idées. Ils indiquent que le fait d'avoir des projets futurs clairs ou un projet professionnel bien arrêté n'est pas associé à la réussite. Un projet bien défini semble même constituer dans certains cas un obstacle à la réussite, quand la formation proposée apparaît à l'étudiant comme trop éloignée de son projet (Biémar et al., 2003 ; Galand, Bentein, Frenay & Bourgeois, 2003). Rappelons que la formation universitaire n'est généralement pas construite selon une visée professionnalisante, du moins dans le chef des enseignants.

Par contre, les étudiants qui sont davantage sûrs de leur choix d'études ont plus de chances d'obtenir de bonnes notes que ceux qui envisagent de changer éventuellement d'orientation ou d'institut de formation (Galand, 2004 ; Metzner, Lauer & Rajecki, 2003). Dans la même perspective, les étudiants qui, avant leur inscription, ont mené une démarche de prise d'informations sur les études envisagées tendent à être plus sûrs de leur choix et à mieux réussir. Ce qui paraît finalement déterminant est que l'étudiant, quelles que soient les raisons de son choix, puisse donner du sens et trouver un intérêt au contenu de sa formation universitaire (Biémar et al., 2003 ; voir ci-dessous).

1.4. L'échec est-il lié à la motivation de l'étudiant ?

On peut aussi se demander si l'échec à l'université n'est pas en relation avec le niveau ou le type de motivation des étudiants. Peut-être les étudiants qui échouent n'ont-ils pas confiance en leur capacité à réussir, ne voient-ils pas l'intérêt des cours qui leur sont proposés, ou ne cherchent-ils juste qu'à obtenir un diplôme en en faisant le moins possible ?

Un des résultats les plus consistants dans la littérature scientifique est que plus un étudiant croit en ses capacités à réussir et plus il se fixe des objectifs élevés, plus il a de chances de réussir (Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Multon, Brown & Lent, 1991 ; Torres & Solberg, 2001). La confiance en ses facultés d'apprentissage, mais aussi en ses capacités de gestion du temps et des exigences de la formation, jouerait donc un rôle crucial (Bandura, 1997 ; Parmentier, 1994).

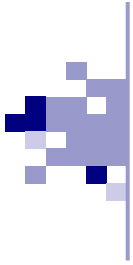
La valeur accordée aux cours, c'est-à-dire à la fois l'intérêt et l'importance accordée à leur contenu et à

leur réussite, est un autre élément qui se révèle déterminant pour la performance (Neuville, Bourgeois & Frenay, sous presse ; Wigfield & Eccles, 2002).

1.5. L'échec est-il lié à l'intégration sociale et académique de l'étudiant ?

Vu le pouvoir prédictif limité des caractéristiques socio-démographiques et des performances antérieures, certains auteurs ont suggéré qu'une des clés de la réussite dans l'enseignement supérieur était l'intégration sociale et académique de l'étudiant. Tinto (1982) est l'un des rares auteurs ayant tenté d'expliquer la manière dont les différences de capital socio-économique et culturel des étudiants vont influencer leur persistance et leurs performances. L'explication qu'il propose s'organise principalement autour du concept d'intégration académique et sociale, à savoir la perception subjective du sujet de trouver sa place, de façon harmonieuse, dans la vie académique et sociale de l'institution d'enseignement. Selon Tinto, le capital social, économique et culturel du sujet va influencer ses intentions, attentes et expériences dans les systèmes académique et social. La nature et la qualité des interactions qu'il va y nouer ainsi que le support qu'il va y percevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale qui, à leur tour, vont avoir un impact sur les résultats de l'étudiant.

Les résultats empiriques à cet égard sont assez mitigés. Nombre de variables proposées par ce modèle ne se montrent pas déterminantes, en particulier quand d'autres dimensions sont prises en compte en même temps. Au total, l'intégration académique, c.-à-d. des aspects de l'expérience étudiante touchant à la motivation et aux habitudes de travail, paraît nettement plus déterminante que l'intégration sociale (Fox, 1986 ; Torres & Solberg, 2001). Il semble par contre que le fait de ne pas être isolé socialement et de bénéficier d'un certain niveau de support social de la part de sa famille ou d'amis proches soit un atout (Beghin et al. 2002 ; Bodson, 1999). Le support social, quel que soit sa source, protège de la détresse psychologique, qui est elle-même un prédicteur de l'abandon et de l'échec (Chartrand, 1992).



1.6. L'échec est-il lié à la méthode de travail de l'étudiant ?

Un autre élément qui pourrait expliquer l'échec à l'université est la méthode de travail des étudiants. Participent-ils aux cours ? Combien de temps consacrent-ils à l'étude ? Comment gèrent-ils leur temps ? Quelles stratégies d'étude utilisent-ils ? Les étudiants qui échouent ne sont-ils pas ceux qui fréquentent les cours en dilettantes ou qui s'y prennent mal dans leur façon d'aborder la matière à étudier ?

Les résultats de recherche concernant les méthodes de travail ne sont pas toujours très cohérents. Certaines études indiquent qu'une prise en charge de son apprentissage et une étude plus en profondeur favorisent la réussite, d'autres indiquent qu'une étude fondée sur le par cœur est négativement liée à la réussite, d'autres ne trouvent aucune relation directe substantielle (Brusina, 2004 ; Galand, Bourgeois & Frenay, 2003 ; Romainville, 1993 ; Wolfs, 2001). Il est par contre mieux établi qu'un travail régulier, la participation aux activités facultatives, et la gestion de différentes sources de distraction par rapport à l'étude, sont positivement associés à la réussite (Zuniga Carrasco, 1989 ; Parmentier, 1994; Robbins et al., 2004).

1.7. L'échec est-il lié aux pratiques d'enseignement ?

On peut enfin se poser la question de l'impact que peuvent avoir les modes d'organisation des études et les formes d'enseignement sur le taux d'échec des étudiants. Le taux d'encadrement, la disponibilité d'aides financières, la sélectivité d'accès, le type de pratiques pédagogiques, les dispositifs d'accompagnement des étudiants, etc., ont-ils un effet sur le taux d'échec ?

Assez étrangement, ce type de facteurs est le moins étudié dans la littérature scientifique. Comme si celle-ci partait de l'hypothèse implicite que l'échec tiendrait principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auxquelles ils étaient confrontés (Lee & Burkman, 2003). Les études montrent que ni la taille de l'institut de formation, ni sa sélectivité, ni la disponibilité d'aides financières ne sont des éléments déterminants du taux d'échec (Robbins et al., 2004).

Le taux de réussite varie en fonction des facultés et des programmes de cours, mais cette variation n'est pas liée aux taux d'encadrement (Service d'études, 2004). Il est par contre probable que les pratiques d'évaluation jouent un rôle dans ces différences. D'autres recherches se sont penchées sur l'impact de la perception du contexte de formation sur les performances universitaires. Les résultats disponibles sont inconsistants, indiquant des relations nulles à modérées (Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Zuniga Carrasco, 1989). La qualité des relations entre enseignants et étudiants, notamment la disponibilité des enseignants et le soutien perçu de leur part par les étudiants, joueraient peut-être un rôle plus important (Lee & Burkman, 2003 ; Tinto, 1997).

2. Quelques implications des recherches sur l'échec en enseignement supérieur.

Nous discuterons d'abord des limites des recherches que nous venons de passer en revue. Nous verrons ensuite en quoi elles éclairent notre compréhension de l'échec à l'université. Et nous aborderons enfin les pistes d'action qui se dégagent de cet éclairage.

2.1. De nouvelles pistes de recherche ?

Comme l'on pouvait s'y attendre, l'échec à l'université se révèle un phénomène complexe. Aucune des catégories de facteurs passées en revue ci-dessus ne suffit à elle seule à rendre compte de ce phénomène. On peut dès lors s'interroger sur le pouvoir prédictif de ces différents facteurs quand ils sont combinés simultanément dans des analyses multivariées. Certains facteurs peuvent-ils se compenser, ou s'annuler ? La question est d'autant plus pertinente que plusieurs facteurs cités sont reliés entre eux. Les recherches réellement intégratives sont hélas peu nombreuses, et celles qui se proposent de tester des modèles théoriques plus élaborés le sont encore moins (Parmentier, 1994). Beaucoup d'études ne portent que sur deux ou trois catégories de facteurs. Les études qui prennent en considération davantage de facteurs indiquent néanmoins qu'à la fois l'origine sociale, les performances antérieures, le niveau de connaissances (sur un test standardisé), la confiance en sa capacité à réussir, l'intérêt pour les cours et les habitudes de travail, ont tous un effet direct sur les

performances universitaires, même quand on contrôle l'effet des autres facteurs. Ces éléments contribuent donc chacun à une part de l'explication. Cependant, même les études intégratives disponibles ne parviennent à rendre compte que d'une part limitée du phénomène. D'après Robbins et al. (2004), les études intégratives menées dans les pays anglo-saxons arrivent à rendre compte d'un maximum de 25 % environ de la variance dans les performances universitaires des étudiants, et ce quelles que soient les différentes combinaisons de facteurs examinées. Les études plus localisées conduites à l'UCL atteignent des pourcentages plus élevés, mais restent généralement en dessous de la moitié de la variance à expliquer (Galand et al., 2003 ; Galand, 2004). Autrement dit, même en considérant simultanément les différents facteurs passés en revue, on explique moins de la moitié des différences de performances universitaires entre étudiants.

Pourtant, les effets présentés ci-dessus ont été répliqués dans plusieurs études, avec des instruments de mesures différents, dans plusieurs pays occidentaux. Ils peuvent donc être considérés comme robustes.

Dans le même temps, leur amplitude peut varier d'un système d'enseignement à l'autre. Par exemple, l'effet des performances antérieures et du parcours scolaire n'a probablement pas le même poids dans un système avec des filières différenciées et un recours au doublement que dans un système à tronc commun et promotion automatique (cf. études PISA 2000, 2003). De même, les différents facteurs identifiés n'ont sans doute pas le même poids dans la réussite universitaire suivant les conditions d'accès à l'université. Il n'existe à ce jour que très peu d'études permettant de comprendre comment les caractéristiques d'un système d'enseignement pourraient modérer l'effet des différents facteurs passés en revue ci-dessus. Parallèlement, les recherches qui s'intéressent aux éléments permettant d'expliquer les variations du taux de réussite et/ou du poids de différents prédicteurs d'une faculté à l'autre (ou d'une institution de formation à l'autre), sont extrêmement rares. Il serait intéressant d'examiner dans quelle mesure des différences de pratiques d'enseignement peuvent expliquer ces variations. Des études faisant appel aux possibilités offertes par l'analyse multi-niveaux

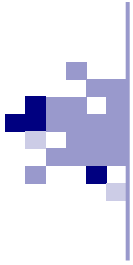
(Raudenbush & Bryk, 2002) seraient précieuses, pour développer une approche à la fois plus comparative et plus sensible aux effets des contextes locaux.

Dans le même ordre d'idées, nos connaissances actuelles sont assez lacunaires concernant l'effet des différents facteurs prédictifs de l'échec auprès de différentes populations d'étudiants (Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 2002). Leurs effets sont-ils identiques chez les hommes et chez les femmes, chez les étudiants autochtones et allochtones, chez les étudiants sortant du secondaire et chez les adultes en reprise d'études ? Ces questions se posent avec d'autant plus d'acuité dans le contexte d'une mobilité accrue des étudiants et du développement de l'apprentissage tout au long de la vie (Bourgeois & Frenay, 2001). Certaines études suggèrent que le poids de certains facteurs dans l'explication de la réussite varie suivant le genre de l'étudiant (Leppel, 2002). De plus, si la réussite des femmes est en moyenne supérieure à celle des hommes, cet effet ne se vérifie pas dans tous les programmes d'études. Il est en outre très probable que l'échec – comme l'abandon – soit l'aboutissement de processus différents chez différents types d'étudiants et masque une diversité de profils d'étudiants (Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000). Les recherches futures auraient donc intérêt à exploiter davantage les possibilités offertes par l'analyse en clusters et l'analyse multi-groupes pour tester la généralisabilité des modèles proposés.

On pourrait certes considérer que les modèles développés sont incomplets et chercher à rajouter d'autres variables aux enquêtes. Les recherches existantes couvrent néanmoins déjà une vaste palette de variables et ont démontré l'improbabilité d'identifier une variable qui prédirait à elle seule une vaste portion de la variance. Il nous paraît davantage profitable d'explorer les pistes de recherche dégagées supra et de s'interroger corollairement sur la nature du phénomène étudié. D'autant plus que, rappelons-le, l'existence d'une corrélation entre deux variables ne démontre pas l'existence d'un lien de causalité entre ces variables.

2.2. Comprendre l'échec ?

Il est tout d'abord étonnant de constater la stabilité du taux d'échec ces 30 dernières années, alors que la population étudiante a augmenté (Droesbeke et al.,



2001) et s'est diversifiée (Bourgeois, 2002 ; Bourgeois & Frenay, 2001). Etant donné ces changements de public, on aurait pu s'attendre à une augmentation du taux d'échec, ou à des fluctuations de ce taux marquant des phases d'adaptation du système. L'augmentation du niveau d'éducation de la population compense sans doute en partie ces changements, qui s'accompagnent peut-être aussi d'évolutions dans les critères d'évaluation des étudiants. Le problème en tout cas n'est pas neuf, et ne semble pas refléter une baisse récente du niveau de connaissance des étudiants entrants.

Comme nous l'avons vu, il est par contre bien établi que l'échec à l'université est en partie l'héritage des opportunités d'apprentissage antérieures, associées à l'établissement fréquenté, la filière et l'option suivie (qui recouvrent eux-mêmes des inégalités concernant la qualité de l'enseignement et les effets de pairs, etc. ; Dupriez & Vandenberghe, 2003), ainsi que du degré de familiarité avec les attentes et les codes de la vie universitaire (Bodson, 1999). Ces opportunités d'apprentissages et ce degré de familiarité sont eux-mêmes conditionnés par l'origine sociale des étudiants et reflètent donc des inégalités sociales. Le système universitaire ne semble nullement compenser ces inégalités. Il se peut même qu'il ne se contente pas de les reproduire, mais les renforce, puisque même en prenant en compte le parcours scolaire antérieur, l'origine sociale conditionne encore la réussite universitaire.

Il faut cependant noter que ces influences sociales et scolaires sont loin de constituer un déterminisme absolu. Elles ne rendent compte que d'une fraction du phénomène de l'échec et devraient plutôt être considérées comme des facteurs de risque, rendant l'échec plus ou moins probable. Pour le dire autrement, l'origine sociale et les acquis scolaires des étudiants ne permettent pas d'expliquer le caractère massif de l'échec dans l'enseignement supérieur de la Communauté française.

Les recherches passées en revue indiquent que l'échec est également lié à certaines croyances motivationnelles des étudiants. Plus précisément, la croyance en sa capacité d'apprendre et de réussir apparaît comme un facteur crucial. Précisons que cette variable a un effet propre au-delà des réussites et échecs scolaires de l'étudiant, ou même de ses aptitudes cognitives. C'est la perception qu'a l'étudiant de ses capacités et la manière dont ses

expériences antérieures l'ont aidé à être confiant qui sont ici en jeu (Galand & Vanlede, 2004). Le fait que l'étudiant puisse développer un certain intérêt pour ses cours et pour leur réussite est aussi un élément déterminant de la performance universitaire. Les démarches d'orientation ne semblent cruciales que dans la mesure où elle facilitent ou non le développement de cet intérêt, entre autres à travers la certitude d'avoir fait le bon choix d'études. Enfin, et sans surprise, la réussite est associée à une certaine régularité et intensité dans le travail. En résumé, la confiance et l'engagement que rapporte l'étudiant dans la poursuite de la réussite de sa formation sont des éléments importants pour expliquer l'échec. Ces éléments ajoutent d'ailleurs à l'explication du phénomène, au-delà de l'origine sociale et des acquis scolaires de l'étudiant. Cependant, même l'ensemble de ces éléments – qui regroupent la majorité des interprétations avancées par les enseignants (Parmentier, 1994) – est loin d'expliquer la totalité des différences de performance entre étudiants.

Il faut donc chercher ailleurs. Peut-être n'est-il pas inutile de se rappeler que les performances des étudiants sont mesurées au moyen d'évaluations construites par les enseignants. L'analyse de celles-ci font craindre qu'elles privilégient les connaissances factuelles et les savoirs formels ou détriment d'autres compétences (Brookhaert, 1994 ; Stiggins & Conklin, 1992). En outre, la difficulté des épreuves et la pondération accordée à différents critères de correction varient souvent fortement d'un correcteur à l'autre ou d'une année à l'autre (Merle, 1996). A cela s'ajoute que des effets d'ordre et de halo, des biais perceptifs dans le jugement des étudiants, ainsi que des normes concernant le taux de réussite « acceptable », peuvent amener les correcteurs à juger de la qualité des réponses en comparant les étudiants entre eux plutôt que par rapport à des critères liés à la matière, et à produire ainsi des distributions de notes proches de la normale (Crahay, 1996 ; Monteil, 1990). Au total, la validité et la fiabilité de ces évaluations peuvent donc être sujettes à caution. En d'autres mots, les notes attribuées aux étudiants par les enseignants ne sont qu'un indicateur imparfait des apprentissages réalisés par les étudiants (Romainville, 2002). La variable que les études examinées plus haut cherchent à prédire est donc entachée d'une erreur de mesure, ce qui risque

d'atténuer les relations observées. De plus, l'échec est avant tout une décision institutionnelle prise par un jury, qui obéit à des règles plus ou moins formelles et dont l'interprétation peut varier suivant la faculté ou le programme. In fine, cette décision n'est donc que partiellement le reflet de la qualité et de la quantité des apprentissages de l'étudiant.

Accepter de considérer l'échec comme étant aussi le reflet d'un mode de fonctionnement organisationnel et institutionnel, et pas seulement comme le reflet des caractéristiques de l'étudiant, contribue sans doute à expliquer à la fois la stabilité de ce phénomène et les limites des recherches sur les facteurs de réussite. Il ne s'agit bien entendu pas de dire que le background et le travail des étudiants n'ont aucune rôle dans le processus d'échec, nous avons montré le contraire ci-dessus. Il s'agit plutôt de reconnaître que ce ne sont pas les seuls éléments en jeu, et de modérer la tendance courante à réifier ou à légitimer l'échec comme un problème propre à l'étudiant (Carrier, 1990). Ces remarques vont dans le sens des études qui indiquent que le contexte d'apprentissage proposé à l'étudiant, façonné notamment par les pratiques d'enseignement, a un effet sur la performance (Lizzio et al., 2002).

2.3. Peut-on réduire l'échec ?

Ces considérations nous aident-elles à dégager des pistes pour réduire l'échec ? La réussite universitaire étant influencée par la parcours scolaire des étudiants, limiter le recours au doublement et réduire les inégalités d'acquis entre options durant le secondaire apparaît comme une piste de prévention possible.

On pourrait aussi s'interroger sur la place d'une véritable éducation au projet dans l'enseignement obligatoire (Paul & Frenay, 2005) pour permettre aux étudiants un choix d'études plus construit et une vision plus claire de leurs points forts, dans l'espoir qu'ils aient davantage confiance dans leur choix et s'y engagent davantage (Biémar et al., 2003).

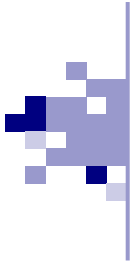
Étant donné le lien entre connaissances antérieures et réussite, on peut se demander si l'instauration d'examens d'entrée ne serait pas une autre manière

de réduire le taux d'échec. Les facultés de sciences appliquées, seules à les pratiquer, connaissent de fait un taux de réussite plus élevé. Pour séduisante qu'elle soit, cette piste est moins simple qu'il n'y paraît (Romainville, 1997). Elle risque entre autres d'entériner les inégalités de départ et de renforcer la sélection sociale. Elle pose également la question du choix des critères de sélection et de leur adéquation par rapport aux compétences professionnelles visées (voir ci-dessous) : comment éviter d'exclure sur de mauvaises bases des étudiants qui auraient réussi et fait des professionnels compétents ? Vu leur faible pouvoir prédictif, on peut se demander si des acquis scolaires ou des tests de connaissances constituent des critères légitimes de sélection. En bref, cette approche risque de déplacer le problème plutôt que de le résoudre.

On peut par ailleurs développer une approche basée sur la remédiation, en proposant des activités d'accompagnement aux étudiants en difficultés (Prevatt & Kelly, 2003 ; Tinto, 1997). Dans l'état actuel de nos connaissances, on peut néanmoins se demander si ces activités d'accompagnement touchent vraiment les étudiants qui en ont le plus besoin et si ces mesures sont réellement à même de les aider à réussir (MOC-UCL, 2002 ; Mangez, 2003). Le plus souvent, ces activités sont centrées sur des questions de motivations ou de méthodes de travail (ex. monitorat, atelier projet, exercices facultatifs, etc.). Or, les conditions pour que ces activités soient profitables sont assez restrictives (Hattie, Biggs & Purdie, 1996) et des problèmes de participation sont fréquemment relevés (Beguin et al., 2002).

Beaucoup plus rares sont les approches qui, à travers les dispositifs pédagogiques utilisés dans les cours eux-mêmes, visent à promouvoir une plus grande égalité des acquis sans pénaliser les étudiants les plus brillants. Des dispositifs tels que le tutorat par les pairs, la pédagogie de la maîtrise ou l'apprentissage coopératif, ont pourtant démontré leur potentiel à cet égard (Crahay, 2000 ; Tinto, 1997)

Nombre de pistes évoquées jusqu'ici ont pour objectif d'améliorer l'égalité des acquis et la qualité de la formation. Or, il n'est pas sûr qu'en augmentant les apprentissages, on augmente du même coup la réussite (Vander Borght, Galand, Jacqmot, Milgrom, Raucant, 2003). En effet, si les enseignants ajustent intuitivement le niveau de difficulté de leurs



évaluations et si celles-ci restent de nature normative³ – et nous avons de bonnes raisons de penser qu'il en est ainsi (Crahay, 1996 ; Stiggins & Conklin, 1992) – le taux d'échec restera stable. De plus, même si l'on arrive à améliorer le niveau de réussite dans un ou deux cours, il est loin d'être sûr que cela suffise à accroître le taux de réussite au niveau d'un programme. En résumé, il semble très difficile de réduire le taux d'échec sans s'interroger sur les pratiques et les critères d'évaluation à l'université (Hatano & Oura, 2003 ; Knight, 2002 ; Romainville, 2002). Ces évaluations portent-elles bien sur les compétences que les enseignants souhaitent développer chez leurs étudiants ? L'objet de ces évaluations est-il pertinent pour le développement ou la vie future des étudiants ? Ces évaluations aident-elles les étudiants à démontrer leurs acquis ou reflètent-elles plutôt le classement des étudiants les uns par rapport aux autres ?

La plupart des pistes qui viennent d'être esquissées requièrent un certain niveau de formation et d'engagement de la part des enseignants universitaires. Si l'on souhaite réduire l'échec à l'université et/ou accroître la qualité de l'enseignement universitaire, il apparaît dès lors nécessaire de réfléchir aux moyens d'augmenter le niveau de formation pédagogique des enseignants et de soutenir leur engagement dans les tâches d'enseignement (Weimer & Lenze, 1991 ; Frenay & Paul, 2004 ; Frenay et al. 2003). A cet égard, on peut notamment s'interroger sur la valorisation institutionnelle de l'enseignement dans la carrière d'un universitaire (Koljatic & Kuh, 2001 ; Frenay & Saroyan, 2001).

2.4. Doit-on réduire l'échec ?

Au-delà de son côté provocant, la question a le mérite d'obliger à expliciter les raisons de lutter contre l'échec. La première victime de l'échec est bien entendu l'étudiant. L'échec risque de mettre un frein à ses aspirations professionnelles ou intellectuelles, de remettre en question son image de lui-même et de limiter son accès à certains postes ou professions. Les conséquences émotionnelles et

motivationnelles de l'échec à l'université sont cependant peu documentées (Beghin et al. 2002 ; Bentein et al. 2003). On sait par contre que l'échec entraîne l'échec. Non seulement les étudiants qui ont connu l'échec lors de leur scolarité obligatoire risquent davantage d'échouer en enseignement supérieur, mais les étudiants qui échouent une première fois à l'université – même s'ils tendent à mieux réussir l'année qu'ils doublent – ont plus de risque d'échouer à nouveau par après dans leur cursus (Service d'études, 2004). L'échec a également un coût financier à la fois pour l'étudiant et pour la société. Il multiplie la facture d'une année d'études et retarde le moment de l'entrée dans la vie active. L'échec étant aussi socialement inéquitable, comme expliqué plus haut, il ne contribue ni à la justice sociale, ni à la cohésion sociale (MOC-UCL, 2002).

Par contre, il n'est pas évident que l'échec aille à l'encontre des besoins du marché de l'emploi. Une plus grande proportion de jeunes accède à un diplôme de l'enseignement supérieur en Communauté française que dans les pays qui nous entourent (Vandenberghe, 2000). Cependant, une plus faible proportion accède chez nous à un diplôme de l'enseignement secondaire. Autrement dit, notre système d'enseignement se caractérise par sa dualité, permettant à beaucoup d'accéder à un niveau de qualification élevé, mais excluant beaucoup d'autres d'un niveau de qualification de base suffisant pour être compétitif sur le marché de l'emploi. Ainsi en Communauté française, s'il paraît important de veiller à la qualité de la formation supérieure et universitaire, on peut se demander si la priorité ne devrait pas être de réduire les inégalités d'acquis de base et d'accroître l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur, plutôt que la réduction du taux d'échec en première année d'université.

On peut certes considérer que l'idéal est d'offrir à un maximum de personne possible le niveau maximum de formation qu'elles souhaitent. Les ressources de notre société n'étant pas illimitée, la réalité oblige cependant à des arbitrages entre plusieurs besoins. En cas d'accroissement important du nombre d'étudiants réussissant leur première année, on peut notamment se demander quel encadrement les universités pourraient offrir dans les années

³ C.-à-d. basée plus ou moins implicitement sur la comparaison entre étudiants

ultérieures, et si l'augmentation du nombre d'étudiants ne se ferait pas au détriment de la qualité de la formation. Le financement des universités de la Communauté française se faisant en enveloppe fermée, un accroissement global du nombre d'étudiants n'entraîne en effet aucune augmentation de moyens. Ce système de financement en fonction des « parts de marché » et qui accorde plus de poids aux étudiants débutants instaure des incitations contradictoires. Dans un tel système, les institutions universitaires ont chacune intérêt à démontrer leur volonté de réduire l'échec, afin d'attirer le maximum de nouveaux entrants et s'assurer un financement, mais collectivement elles n'ont pas intérêt à accroître fortement le nombre d'étudiants dépassant le 1^{er} cycle, puisque aucune augmentation de leurs ressources n'est possible ⁴.

Enfin, on peut se demander si, dans l'état actuel de notre système, l'échec en première année d'enseignement supérieur n'est pas le prix à payer pour le libre accès à l'enseignement supérieur (Romainville, 1997). Bien sûr des pistes prometteuses existent pour le réduire quelque peu au niveau local, tout en augmentant d'ailleurs peut-être la qualité de la formation. Néanmoins, il paraît hypocrite de faire miroiter une réduction drastique et massive de son ampleur sans réformes structurelles profondes, dont la désirabilité est sans doute discutable. Selon nous, il est par contre indiscutable qu'il faille lutter contre le caractère socialement inégalitaire de l'échec dans l'enseignement supérieur. Les efforts entrepris dans ce sens ces dernières années ne semblent pas avoir eu les résultats escomptés (MOC-UCL, 2002). Comme nous l'avons dit, l'état actuel de la recherche ne nous fournit que peu d'indications sur la manière d'intervenir auprès de publics spécifiques. De plus, toute intervention ciblée comporte un risque de stigmatisation qui peut annuler ses effets bénéfiques potentiels. A notre avis, les pistes les plus prometteuses sont par conséquent celles centrées sur des dispositifs d'enseignement qui tentent de mettre à profit l'hétérogénéité des apprenants pour atteindre une plus grande égalité des acquis (Cohen,

1994 ; Crahay, 1996 ; Johnson & Johnson, 2003 ; Slavin, 1995). Ces dispositifs sont hélas souvent les plus difficiles à mettre en oeuvre, par manque de formation, de soutien et de concertation des enseignants.

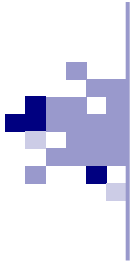
Parallèlement aux interventions qui visent à réduire l'échec, il nous semble primordial de développer des actions qui visent à limiter les conséquences négatives de l'échec.

On peut tout d'abord imaginer des dispositifs de construction de projet et d'orientation progressive en cours d'année. Certains étudiants réalisent assez rapidement qu'ils risquent l'échec ou qu'ils souhaitent changer d'orientation (Bentein et al., 2003). Comment les aider sans les décourager et sans entériner un échec somme toute incertain ? N'oublions pas que même les prédictions fondées sur les résultats à la session de janvier conservent une marge d'erreur appréciable et qu'une prédiction négative risque de susciter un découragement qui entraîne la réalisation de cette prédiction (Galand et al., 2003 ; Romainville, 1997)⁵. Les réformes engagées suite à la déclaration de Bologne permettront sans doute une plus grande souplesse dans l'orientation.

On peut aussi se demander comment aider les étudiants à « tirer profit » de leur échec. Ce n'est en effet pas parce qu'un étudiant est ajourné qu'il n'a rien appris. Il a d'ailleurs de meilleures chances de réussir, s'il quitte l'université, en haute école que ceux qui ne sont pas passés par l'université (Droesbeke et al., 2001). Mais comment valoriser ces acquis ? Le système d'ECTS peut être vu comme un pas dans cette direction. La mise à disposition de formations de type « Formation-Relais » ou « Rebond », axées sur la maîtrise des savoirs de base, le développement d'une méthode de travail et la réflexion sur le projet personnel, semble constituer une autre piste prometteuse qui mériterait d'être évaluée en profondeur (notamment en comparant la trajectoire des étudiants ayant suivi ces formations avec celle d'étudiants n'en ayant pas bénéficié).

⁴ On pourrait même se demander si c'est l'échec même d'une année qui les préoccupe, ou le risque qu'en cas d'échecs ces étudiants ne quittent l'institution d'enseignement universitaire pour arrêter leurs études, voire les reprendre dans un autre établissement.

⁵ En outre, ce n'est pas parce qu'un étudiant prend conscience qu'il risque d'échouer, qu'il réalise qu'il a peut-être besoin d'accompagnement, qu'il saura où trouver cet accompagnement ou qu'il saura comment en bénéficier.



Il serait enfin peut-être intéressant de réfléchir aux moyens d'aider les étudiants à comprendre dans quel jeu ils jouent, de manière en rendre l'échec moins culpabilisant et à relativiser l'image de l'université comme la voie royale vers la réussite professionnelle. A cet égard, il nous paraît crucial de s'interroger sur les pratiques d'évaluation en usage dans la formation universitaire. Certaines recherches font craindre que celles-ci portent largement sur la restitution de connaissances factuelles et peu sur la mise en oeuvre d'apprentissages complexes (esprit critique, capacité de synthèse, résolution de problème, etc.), qui sont pourtant l'objectif des formations de ce niveau (Knight, 2002 ; Romainville, 2002). Si l'échec est un mal difficilement évitable, il faudrait néanmoins faire le maximum pour s'assurer que cette décision soit fondée sur des critères pertinents au regard des attentes des citoyens envers l'enseignement supérieur (Parmentier, 1994).

Conclusion.

Les recherches passées en revue permettent d'identifier une série de facteurs associés à une probabilité plus ou moins forte d'échouer à l'université. Les études intégratives permettant de comprendre les relations entre ces facteurs sont cependant trop peu nombreuses. En outre, les études existantes sont souvent focalisées sur les caractéristiques des étudiants, au détriment des caractéristiques contextuelles, y compris les pratiques d'enseignement. On ignore également si l'effet des facteurs identifiés est identique parmi différents publics universitaires. Les recherches citées offrent néanmoins une certaine compréhension de l'échec et permettent de dégager des pistes de prévention et de remédiation. Les limites des recherches existantes amènent également à rappeler que l'échec est une décision institutionnelle fondée sur des pratiques d'évaluation, et pas seulement le reflet des apprentissages des étudiants. Il est dès lors crucial de faire le maximum pour que ces évaluations soient les plus équitables, les plus pertinentes et les plus légitimes possibles.

Références

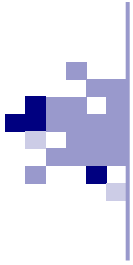
- Arulampalam, W., Naylor, R. & Smith, J. (2004). Factors affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: A logistic analysis for intake cohorts of 1980-92. *Medical Education*, 38, 492-503.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beguïn, A., Frenay, M., Kestemont, M.-P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P. & Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite : enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000*. Rapport de recherche. Commission de pédagogie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Bentein, K., Frenay, M., Verwaerde, A., Bourgeois, E. & Galand, B. (2003, August). *Understanding academic failure among the first entrance university students for promoting academic achievement*. Poster presented at the Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet: paradoxale et infondée? approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 31-51.
- Bodson, X. (1999). *La vie d'étudiant : Analyse des manières d'être et de leurs conséquences sur la réussite en première candidature à l'UCL*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Bourgeois, E. & Frenay, M. (2001). *University Adult Access Policies and Practices across the European Union and their Consequences for the Access and Participation of Non-Traditional Adults : Final Report (SOE2-CT97-2021)*. Bruxelles : Commission européenne, DG Recherche.
- Bourgeois, E. (2002). *Higher education and research for the ERA: Current trends and challenges for the near future*. Final Report of the STRATA-ETAN expert group. Foresight for the development of higher education/research relations. Bruxelles : Commission européenne, DG Recherche.

- Brookhart, S.M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. Applied Measurement in Education, 7, 279-301.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. Learning and Instruction, 14, 549-568.
- Carrier, J.G. (1990). Special education and the explanation of pupil performance. Disability, Handicap & Society, 5, 211-226.
- Chartrand, J.M. (1992). An empirical test of a model of nontraditional student adjustment. Journal of Counseling Psychology, 39, 193-202.
- Chemers, M.M., Hu, L. & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93, 55-64.
- Crahay, M. (1996). Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck.
- De Meulemeester, L. (2001). La démocratisation de l'enseignement universitaire. Mythe ou réalité ? Analyse de l'évolution de la composition sociale du public de 1ère génération à l'UCL. Mémoire de licence non publié, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Degrave, F. & Martou, F. (1996). Efficacité de l'enseignement: Une question de mesure à propos de l'enseignement en Communauté Française de Belgique. In Education et Formation, facteurs de compétitivité (12ème Congrès des économistes belges de langue française, Commission 4, pp. 143-167). Charleroi: Centre Interuniversitaire de Formation Permanente.
- Delvaux, B. & Vandenberghe, V. (1992). Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Rapport au Ministre de l'Education, IRES, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Droesbeke J.J., Hecquet I. & Wattelaer C. (2001). La population étudiante : description, évolution, perspectives. Bruxelles : Ed. de l'Université de Bruxelles & Ed. Ellipses.
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (septembre 2003). L'école en Communauté française de Belgique : De quelle inégalité parlons-nous? Communication orale au congrès de l'Admée, Liège, Belgique.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. Personality and Individual Differences, 34, 1225-1243.
- Frenay, M. & Paul, C. (2004). Le développement de projets pédagogiques: Reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? Cahiers de Recherche en Education et Formation, 33, 1-27.
- Frenay, M. & Saroyan, A. (2002, April). Institutional Support of Teaching : a Comparative Study. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, USA.
- Frenay, M., Bourgeois, E., Galand, B., Wouters, P. & Vanderborcht, C. (2003, April). Faculty Involvement in Teaching Tasks within a Changing Curriculum Context: Role of Institutional Supportive Context. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoirs, Hors-série « Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura », 91-116.
- Galand, B. (2004). Facteurs de réussite en 1^{ère} candidature de la Faculté des Sciences. Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Galand, B., Bentein, K., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2003). Facteurs de réussite en 1^{ère} candidature de l'Institut d'Education Physique et de Réadaptation. Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Galand, B., Bourgeois, E. & Frenay, M. (2003, April). Instructional and Motivational Influences on Deep Learning: Contrasting Theoretical Models in Higher Education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Galand, B., Frenay, M. & Bourgeois, E. (mai 2004). Facteurs de réussite en 1^o candidature à la Faculté des Sciences et à l'Institut d'Education Physique et de Réadaptation. Communication orale à la Journée d'étude de la Chaire de pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgique.



- Gloria, A., & Ho, T. (2003). Environmental, social and psychological experiences of Asian American undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counseling and Development*, 81, 93-106.
- Hatano, G. & Oura, Y. (2003). Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, November 2003, 26-29.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (8th edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Knight, P. (2002). The Achilles' hell of quality: The assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, 8, 107-115.
- Koljatic, M. & Kuh, G.D. (2001). A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. *Higher Education*, 42, 351-371.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Leclercq, D. (2003). *Le premier des MOHICAN : MONitoring HIstorique des CANDidatures*. Bruxelles: CIUF, Communauté française de Belgique.
- Leppel, K. (2001). The impact of major on college persistence among freshmen. *Higher Education*, 41, 327-341.
- Mangez, C. (2003). *La réforme des candidatures dans la faculté des sciences appliquées: Orientations pédagogiques et rapport des étudiants au nouveau dispositif*. Mémoire de licence non publié, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Metzner, B.S., Lauer, J.B. & Rajewski, D.W. (2003). Predicting persistence among psychology majors at an urban university. *North American Journal of Psychology*, 5, 55-60.
- MOC/UCL (2002). *Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur*. Rapport interne. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Monteil, J.-M. (1990). L'évaluation scolaire: Fragments de recherches en psychologie. *Connexions*, 56, 51-66.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Neuville, S., Bourgeois, E., & Frenay, M. (in press). Task value, self-efficacy and goal orientations : impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *European Journal of Educational Psychology*
- Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires : Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Paul, C. & Frenay, M. (2005). *Le projet personnel de l'élève dans l'enseignement secondaire qualifiant, concept promoteur ou nouveau défi jeté à l'égalité ?* Manuscrit en préparation.
- Prevatt, F., & Kelly, D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of school psychology*, 41, 377-395.
- Raudenbush, S.W. & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage Publications.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 119, 93-102.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

- Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Service d'études (mai 2004). Réussite-échec en 1^{ère} candidature à l'UCL. Communication orale à la Journée d'étude de la Chaire de pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Slavin, R.E. (1995). Cooperative Learning (2nd edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Stiggins, R.J. & Conklin, F.N. (1992). In teachers'hand: Investigating the practices of classroom assessment. New-York: SUNY Press.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. Journal of Higher Education, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. Journal of Higher Education, 68, 599-623.
- Torres, J, & Solberg, V. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. Journal of Vocational Behavior, 59, 53-63.
- Vandenbergh, V. (2000). Enseignement et iniquité : Singularité de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles. Cahier de recherche du GIRSEF, 8, 3-31.
- Vander Borgh, C., Galand, B., Jacqmot, Ch., Milgrom, E., Raucant, B. (2003, August). Evaluating the impact of a new curriculum at the School of Engineering of the Université catholique de Louvain. Paper presented at the 4th conference of the European Science Education Research Association, Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D. & Lodewijks, H.G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. Learning and Instruction, 12, 263-284.
- Weimer, M. & Lenze, L.F. (1991). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In J.C.Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research, vol. 7 (pp. 294-333). New-York: Agathon press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press.
- Wolfs J.L. (2001). Méthodes de travail et stratégies (2e édition). Bruxelles : De Boeck – Université.
- Zuniga Carrasco, M. (1989). La performance académique : Impact des approches d'études déclarées, de la perception du contexte et des attributions causales de la réussite. Analyses quantitative et qualitative. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.



Quelques interrogations sur l'échec à l'Université

Marc ROMAINVILLE⁶

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix

Le texte qui nous a réunis lors du séminaire du Girsef du 17 mars possède des qualités indéniables. Je n'en citerai que quelques-unes pour ne pas mettre à mal la modestie de ses auteurs. Le texte va d'abord à l'essentiel : il présente, sans fioriture et avec recul, un état de la question, synthétique et documenté, sur l'échec à l'Université : que sait-on sur ce qui compte pour expliquer ce phénomène ? De plus, il ne se contente pas d'un bilan des phénomènes explicatifs de l'échec, mais cherche à ouvrir des perspectives nouvelles, à la fois de recherche et de lutte contre l'échec. Je me limiterai donc à faire état d'un certain nombre de réactions interrogatives que la lecture du texte a suscitées chez moi, aucune ne venant fondamentalement ni contredire ni remettre en cause une quelconque de ses parties.

1. L'échec est-il si « important » ?

Dès l'introduction, on agite le spectre habituel des taux d'échec des étudiants de première génération en première année du supérieur (p. 1). Il est vrai que ces taux sont de nature à frapper les esprits et à prendre la mesure du phénomène, que ce soit d'ailleurs à l'Université ou dans les Hautes Écoles. On peut néanmoins se poser la question de savoir si ces taux, assurément médiatiques, ne survalorisent pas le phénomène de l'échec dans le supérieur. En effet, il me semble qu'ils seraient à nuancer davantage en fonction de deux données :

- d'une part, la situation tout à fait particulière, dite du « **libre accès** », qui caractérise le passage du secondaire au supérieur en Belgique. On peut compter sur les doigts d'une main les pays qui ont développé une politique aussi libérale d'accès, en n'instaurant, à quelques rares exceptions près, ni sélection à l'entrée, ni *numerus clausus*, ni même

orientation limitée en fonction du diplôme secondaire obtenu. Je ne souhaite pas entamer ici une discussion critique de cette politique, tant elle constitue sans doute une des seules possibles dans notre contexte socioculturel bien particulier (absence d'épreuves externes, diversité des réseaux d'enseignement, ...). Il ne faut cependant pas nier que cette large ouverture aux études supérieures transforme notre première année en année de tri et de sélection, beaucoup plus qu'ailleurs. Le « libre accès » a pour effet que la population qui aborde le supérieur belge est moins sélectionnée qu'ailleurs : à l'heure où plus d'un jeune sur deux entre dans le supérieur, parler de population étudiante « *homogène et sélectionnée* » (p. 2)⁷ me semble un tantinet optimiste.

- d'autre part, et même dans ce contexte de « libre accès », notre enseignement supérieur fait preuve d'une **certaine efficacité globale**, du moins si on n'en reste pas aux statistiques d'une seule année. On estime en effet que sur 100 jeunes qui entrent dans le supérieur, 62 finiront par décrocher un diplôme, même s'il ne s'agit pas toujours de celui qu'ils convoitaient au départ (réorientation) et/ou qu'ils y mettront parfois plus de temps que prévu (redoublement) (Droesbeke et al., 2001). Cette relative efficacité en termes de diplômation globale de notre enseignement supérieur est confirmée par le fait que la Belgique possède un pourcentage plus qu'honorable de jeunes de 30 ans détenteurs d'un diplôme du supérieur (Commission européenne, 1996) et se situe globalement dans le peloton de tête des pays européens en termes de pourcentage de la population ayant atteint une formation supérieure (OCDE, 2004).

Plus que l'échec en tant que tel, c'est en définitive la gestion des parcours par l'échec qui pose problème

⁶Correspondance : marc.romainville@fundp.ac.be

⁷ Les citations en italiques renvoient au texte qui nous avait été soumis

dans notre enseignement supérieur. Comme le montre l'expérience REBOND (cf. point 6), même au sein d'une population de première année en décrochage précoce, de nombreux étudiants « finiront » par réussir après réorientation (autour de 68 %). Sans doute aurait-il alors été plus judicieux de proposer d'emblée à ces étudiants un système d'orientation progressive qui leur aurait évité une expérience d'échec, toujours traumatisante.

2. Faut-il sacrifier les études qualitatives sur l'autel de la généralisabilité ?

La logique qui a présidé à la rédaction du texte a été celle du repérage des facteurs qui comptent et de l'évaluation de leur importance relative. On comprend dès lors le choix qui a été fait de privilégier les études quantitatives. Mais on ne peut, en même temps, s'empêcher de penser que c'est souvent des cadres d'analyse qualitative que sont venues les hypothèses les plus innovantes et les plus fécondes en matière d'explication de l'échec au supérieur. Il suffit de citer les travaux d'Alain Coulon qui envisagent la transition entre le secondaire et le supérieur comme un double processus d'affiliation institutionnelle et intellectuelle à un nouveau monde et à ses us et coutumes (Coulon, 1997). Autre exemple, les études portant sur les croyances épistémiques ont ouvert la voie à de nouvelles hypothèses : les étudiants qui entrent dans le supérieur ont aussi à élaborer de nouvelles conceptions de ce qu'est la science, davantage compatibles avec l'épistémologie des « enseignants-chercheurs » qui leur donneront cours.

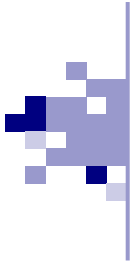
Ce parti pris est d'autant plus questionnable que de nombreux cadres d'analyse qualitative ont ensuite été utilisés et confirmés par des recherches quantitatives. Par exemple, Gallez et Droz (1999) ont réalisé une enquête à grande échelle sur l'abandon universitaire à partir des travaux de Coulon sur l'affiliation.

3. Ne faut-il pas définitivement considérer le passé scolaire de l'étudiant comme un facteur explicatif mineur de l'échec ?

Le texte nuance, à juste titre, l'impact que peut avoir sur la réussite de l'étudiant son passé scolaire, notamment ses compétences et performances

antérieures (p. 2). Il est clairement affirmé que ces facteurs jouent, mais jouent finalement assez peu et, j'ajouterais, de moins en moins, plus on se rapproche des compétences de fin de formation. Deux études au moins vont dans ce sens. Dans la première (Tutton, 1997), il est clairement montré que le passé scolaire de l'étudiant (ses préacquis disciplinaires et sa maîtrise de la langue) prédit encore quelque peu ses résultats en première année universitaire de médecine, mais n'est plus du tout en relation avec sa maîtrise des compétences professionnelles telles qu'elles sont enseignées et mesurées dans les années ultérieures (ex. compétences à la consultation clinique). Autrement dit, si les compétences scolaires antérieures des étudiants se révèlent déjà de piètres prédicteurs de leur capacité à survivre à la première année, elles se montrent totalement incapables de prédire la suite du parcours de formation. Barbiéri et ses collègues (1998) observent dans le même sens que des étudiants qui retournent aux études après une expérience professionnelle et qui présentent un profil d'études secondaires faible rencontrent, au cours de leur première année d'enseignement supérieur, davantage de difficultés que les étudiants « classiques ». Cependant, l'écart entre ces deux groupes s'amenuise dès la deuxième année et les étudiants « adultes », au passé scolaire pourtant moins favorable, finissent par obtenir des scores supérieurs au diplôme d'État auquel préparent ces études.

Ces observations me semblent capitales. Elles montrent en effet que nous aurions tort de recourir aux indicateurs de passé scolaire pour sélectionner à l'entrée les étudiants : notre tri se serait tout simplement pas valide, car nous ne retiendrons pas ceux qui se montreront les professionnels les plus compétents. D'autre part, ces résultats attirent notre attention sur le fait qu'une corrélation nous renseigne sur l'existence d'une relation entre deux phénomènes, mais ne nous dit pas si cette relation est de l'ordre du souhaitable, si elle mérite d'être reproduite. On peut, par exemple, considérer qu'il est en fait regrettable qu'il y ait autant de relation entre la réussite en première année et le passé scolaire de l'étudiant, puisque cette relation tend ensuite à disparaître. Ce qui peut être remis en cause est, dans ce cas, le manque de validité de la sélection opérée par la première année.



4. Est-il vraiment « étrange » que les pratiques d'enseignement aient peu fait l'objet d'études ?

Avec un certain humour, le texte signale que les pratiques d'enseignement ont « étrangement » été moins étudiées dans la littérature scientifique. C'est, bien sûr, le contraire qui eût été étrange... Soumettre les pratiques enseignantes à la recherche reviendrait, pour les enseignants-chercheurs de l'université, à se mettre en jeu, à s'exposer à la critique. Comme le signale Bourdieu (1984), les universitaires ont cette fâcheuse tendance à éviter d'appliquer la méthode universitaire à leur propre monde sans doute parce qu'il n'est pas aisé de prendre pour objet d'étude « un monde dans lequel on est pris ».

De plus, la nature humaine est ainsi faite qu'elle préfère, dans un réflexe d'autoprotection, imputer la responsabilité d'un problème à des facteurs extérieurs à elle-même. Haro donc sur l'étudiant et ses très nombreuses lacunes de départ ! C'est sans doute la raison pour laquelle une véritable « rhétorique du déficit » (Taylor & Bedford, 2004) s'est développée dans l'enseignement supérieur : d'après ce discours dominant, l'échec qui y règne serait principalement explicable par le fait que les étudiants ne disposent pas, à leur entrée, de tous les outils intellectuels, langagiers, motivationnels et méthodologiques nécessaires. Dans le pire des cas, ils sont présentés comme une horde de sauvages ayant des lacunes telles qu'ils mettent en péril une institution universitaire pourtant séculaire (Jourde, 2003).

Or, des études courageuses ont bien montré que les pratiques pédagogiques ne sont pas sans effet sur les apprentissages des étudiants. On sait ainsi que la conception qu'a l'enseignant de sa mission est en relation avec le type d'apprentissage que ses étudiants développent. Un enseignant qui privilégie la transmission de savoirs incite ses étudiants à recourir à l'apprentissage de surface. Celui qui se conçoit comme favorisant un processus, qui s'opère chez ses étudiants, de transformation de leurs savoirs naturels aura plutôt tendance à les engager dans une approche en profondeur des matières (Trigwell et al., 1999). On sait aussi qu'en définitive la qualité de l'enseignement, telle qu'elle est perçue par les étudiants, se révèle un des meilleurs

prédicteurs de la performance académique de ces derniers (Lizzio et al., 2002). Il n'est donc pas exagéré de prétendre que nous sommes aussi, en tant qu'enseignants, partie prenante du problème de l'échec. Ce constat est d'ailleurs une des sources de l'élaboration actuelle d'une authentique didactique universitaire (Romainville, 2004).

5. Peut-on avoir quelque espoir de réduire l'échec tant que les objectifs de formation n'ont pas été explicités ?

Il est très justement dit dans le texte que les nombreux dispositifs de lutte contre l'échec risquent de rester sans effet si les enseignants adaptent, intuitivement et à la hausse, leurs exigences évaluatives à une éventuelle augmentation de la qualité des acquis provoquée par ces dispositifs (p.8). On touche ici à un problème central : l'échec au supérieur est en définitive une décision prise localement et sans standards externes, par des enseignants individuellement d'abord, réunis en jury ensuite. Dans un tel contexte, c'est principalement une évaluation normative qui se met en place. En l'absence de critères externes stabilisés et reconnus, chacun en est réduit à classer ses étudiants les uns par rapport aux autres, en reproduisant, d'année en année, la même distribution statistique jugée socialement acceptable et désirable : une courbe en i dans les premières années sélectives, une courbe de Gauss ensuite et une courbe en j pour le troisième cycle (Romainville, 2002).

On risque donc bien de ne jamais progresser sur cette question de l'échec si on ne cherche pas à contrecarrer cette tendance à l'évaluation normative. La meilleure façon d'y arriver est de réaliser une évaluation critériée, c'est-à-dire réalisée en regard des objectifs de formation. La seule vraie question qu'un enseignant devrait se poser à l'occasion de l'évaluation est de chercher à savoir si ses étudiants ont, ou non, atteint les objectifs de la formation, définis en termes de connaissances et compétences à acquérir. Cette façon d'aborder l'évaluation laisse au moins la porte ouverte à une éventuelle hausse du taux de réussite, consécutive à une meilleure qualité de l'enseignement. Elle ne la garantit évidemment pas, mais au moins, contrairement à l'évaluation normative, elle ne l'exclut pas a priori.

Le principal frein au développement d'une pareille évaluation critériée réside assez bizarrement dans le fait que les objectifs des cours universitaires ne sont en réalité que rarement explicités et en encore plus rarement explicités en termes de connaissance et de compétences à acquérir. Les cours restent le plus souvent conçus en termes de « matières » et s'élaborent en référence au contenu d'une discipline scientifique et à la structuration de ce contenu. Leur découpage épouse celui de cette discipline et le cours se décline en chapitres et sous-chapitres organisés autour des concepts et des méthodes de cette discipline. Se poser la question de savoir ce que les étudiants doivent savoir et savoir-faire en fin de cours apparaît donc comme la première étape indispensable sur le chemin d'une évaluation critériée. Le supplément européen au diplôme pourrait constituer une excellente occasion de systématiser cette réflexion.

6. Peut-on avoir quelque espoir de réduire l'échec tant qu'on ne touche pas aux structures de l'enseignement supérieur ?

Dans notre système de « libre accès », on peut se demander si l'échec n'est pas en bonne part inéluctable si on ne procède pas à une réforme des structures de l'enseignement supérieur. En effet, dans un système aussi ouvert que le nôtre, il est fréquent que le premier choix d'études supérieures posé par le jeune à l'issue du secondaire ne soit pas le bon ou que l'étudiant doive consacrer plus d'une année à sa transition vers le supérieur. Dans les structures actuelles, ces parcours sont gérés par l'échec, alors qu'ils pourraient l'être par d'autres voies, comme l'orientation progressive par exemple. Mais, on voit bien que l'introduction d'une plus grande souplesse dans les parcours nécessiterait d'importantes modifications structurelles, telles que :

- la suppression de la notion d'année ;
- une plus grande collaboration entre Universités et Hautes Écoles ;
- la confection de programmes largement polyvalents, avec détermination progressive de la spécialisation de l'étudiant en cours de route.

Pour un enseignement supérieur qui se remet à peine du récent décret dit de « Bologne », ces propositions de réformes structurelles apparaîtront vite comme de la provocation. Dans l'immédiat donc, il faudra sans doute jouer avec les structures telles que nous les connaissons, d'une part, en profitant des espaces de liberté qu'elles nous offrent (par exemple, les possibilités d'étalement) et, d'autre part, en bricolant des expériences locales innovantes, comme la formation REBOND en province de Namur, par exemple. Sans entrer dans les détails⁸, cette formation vise à offrir aux étudiants du supérieur namurois en décrochage précoce un accompagnement et un suivi leur permettant de se définir un nouveau projet de formation, de le valider et de s'y préparer en comblant d'éventuelles lacunes disciplinaires et transversales. Dans son fonctionnement même, on voit bien que l'efficacité de REBOND repose sur une série d'innovations structurelles :

- la formation est conçue en un semestre et non en année ;
- elle est assumée par divers partenaires : enseignants des établissements supérieurs partenaires, promotion sociale spécialisée dans l'accompagnement de l'enseignement la « deuxième chance » ;
- elle a été élaborée en collaboration avec les Hautes Écoles et les Universités ;
- elle repose sur un partenariat interréseaux, base la plus adéquate pour répondre à une demande géographique et pour éviter de transformer l'opération en « racolage scolaire » à destination de telle ou telle institution.

Cet exemple montre bien, à mon sens, que les dispositifs innovants de promotion de la réussite auront à sortir des carcans structurels classiques s'ils veulent atteindre pleinement leurs objectifs.

⁸ Un numéro récent de RESEAU (n° 54) a été consacré à une présentation de REBOND et de ses premiers résultats (disponible à l'adresse suivante : <http://www.det.fundp.ac.be/spu/reseau.htm>)



Références

- Barbiéri S., Brun D. & Gagnayre R. (1998). Analyse comparative de deux populations d'étudiants. *Revue Française de Pédagogie*, 125, 43-54.
- Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Commission européenne (1996). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Droesbeke J.-J., Hecquet I. & Wattelar C. (2001). *La population étudiante : description, évolution, perspectives*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Galley F. & Droz R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.
- Jourde P. (2003). Ce qui tue l'Université française. *Le Monde diplomatique*. Septembre, 4-5.
- Lizzio A., Wilson K. & Simons R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27-52.
- OCDE (2004). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris : O.C.D.E.
- Romainville M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. (disponible sur le site : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2003.html>)
- Romainville M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire, *Revue francophone de gestion*, numéro spécial consacré aux Actes du « Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion », CIDEGEF, La Sorbonne, 2004, (5-24). (disponible sur le site : <http://www.cidegef.refer.org/>)
- Taylor J. & Bedford T. (2004). Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 375-394.
- Trigwell K., Prosser M. & Waterhouse F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tutton P. (1997). The selection interview. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 19 (1), 27-33.

L'échec à l'université : comprendre pour mieux prévenir

Quelques réflexions sur la démarche de compréhension

Jean-Jacques DROESBEKE, Catherine VERMANDELE
 Université libre de Bruxelles
Laboratoire de Méthodologie du Traitement des Données (LMTD)

1. Introduction

Les commentaires contenus dans ce document s'appuient principalement sur les analyses des bases de données de la population étudiante de l'enseignement supérieur universitaire et hors-universités de la Communauté française qui ont été réalisées depuis plus de quinze ans au sein du Laboratoire de Méthodologie du Traitement des Données (LMTD) de l'Université libre de Bruxelles et avec deux autres centres de recherche : l'Institut de démographie de l'Université catholique de Louvain et le Centre de Recherche en Economie (CEREC) des Facultés universitaires Saint Louis.

Les résultats des analyses antérieures ont été publiés et sont donc disponibles (voir Droesbeke et al. (2001, 2003, 2004 et 2005)). Ceux qui concernent les études actuelles ont fait (et feront encore) l'objet de rapports de recherche non encore publiables actuellement.

Il faut souligner que contrairement à la problématique développée dans le document de travail de Benoît Galand, Sandrine Neuville et Mariane Frenay, ces travaux ne se restreignent pas au niveau universitaire, mais tentaient dans la mesure du possible de considérer l'enseignement supérieur de la Communauté française dans son ensemble.

2. Problématique de la réussite et de l'échec à l'université

La réussite est probablement le concept le plus facile à définir car elle se traduit par le passage d'une

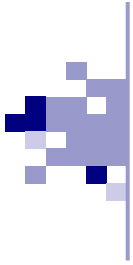
année d'études à la suivante ou par l'obtention d'un diplôme. En terme d'analyse de la réussite, deux voies complémentaires peuvent être suivies. La première consiste à mesurer les taux de réussite à la fin de chaque année d'études (voir Droesbeke et al. (2001)). La seconde repose sur l'analyse des trajectoires des étudiants dans leur cursus universitaire et notamment de celles aboutissant à l'obtention d'un diplôme (cette deuxième approche fait l'objet des recherches actuelles).

Pour ce qui est de l'échec, il peut être étudié sous divers aspects :

- il peut s'agir d'une sortie définitive du système éducatif étudié sans avoir obtenu un ou plusieurs diplômes (par exemple, la sortie définitive de l'enseignement universitaire sans que l'étudiant n'ait obtenu son diplôme de candidature, ou encore sans que l'étudiant n'ait obtenu son diplôme de licence alors qu'il avait terminé avec succès ses candidatures) ;
- il peut concerner des redoublements impliquant un retard dans l'obtention d'un diplôme au sein du domaine d'études choisi par l'étudiant à son entrée dans l'enseignement supérieur ;
- il peut envisager la réorientation après un échec dans une ou plusieurs années d'études, suivie d'un parcours entraînant l'obtention d'un diplôme ;
- il peut enfin s'agir d'échecs partiels impliquant la présentation de plusieurs sessions d'examens.

Excepté pour l'échec d'une année d'études donnée, les autres types d'échec ne peuvent être étudiés que via l'observation et l'analyse détaillée du parcours de chaque étudiant dans le système éducatif considéré.

D'autre part, un type d'échec peut être étroitement lié à un autre type d'échec. Ainsi, par exemple, le



résultat au terme de la toute première année d'études universitaires a un impact certain sur le devenir de l'étudiant à l'université.

D'autres conceptions de l'échec pourront prochainement prendre en compte le système d'évaluation basé sur les ECTS. Par ailleurs, ces différents concepts n'ont pas nécessairement la même signification selon que l'on se restreint ou non à l'université. Il suffit pour s'en rendre compte de constater que parmi les étudiants qui entreprennent des études universitaires, près d'un étudiant sur cinq échoueront dans ce type d'enseignement mais obtiendront néanmoins, après réorientation, un diplôme de l'enseignement supérieur hors-universités.

Il apparaît ainsi que des échecs de nature différentes peuvent être approchés par des méthodes d'analyse distinctes.

3. Facteurs liés à la réussite ou à l'échec

Plusieurs facteurs liés à la réussite ou à l'échec sont généralement cités dans la littérature. Mentionnons parmi ces derniers le genre, la formation antérieure et le parcours dans ces études préalables, l'origine socio-économique et/ou culturelle, ...

Certains d'entre eux peuvent être mesurés ou estimés grâce aux informations disponibles pour la population concernée, que ce soit à un niveau exhaustif (comme c'est le cas pour les données utilisées dans Droesbeke et al. (2001)) ou à un niveau plus local, par exemple au sein d'une université. Il en est ainsi pour le genre, la formation antérieure, ...

D'autres facteurs au contraire ne peuvent être approchés que par la mise en œuvre de relevés spécifiques au travers d'enquêtes. Dans ce second cas, il est primordial de s'assurer que ces dernières ont été réalisées de manière à garantir la fiabilité des analyses qu'elles engendreront. Une telle enquête est actuellement menée par le LMTD et le CEREC

auprès d'un échantillon obtenu par tirage aléatoire stratifié au sein de la population étudiante de première génération de l'enseignement supérieur. Les facteurs concernés par cette enquête sont notamment les motivations de l'étudiant, son origine socio-économique et culturelle, les critères utilisés pour son choix d'études, la situation professionnelle et les diplômes des parents, ...

Certains de ces facteurs liés à la réussite ou à l'échec sont assez aisés à définir. D'autres au contraire sont plus difficiles à quantifier ou codifier. Il en est ainsi du projet de l'étudiant, de son intégration sociale ou académique, de ses méthodes de travail, ...

L'intérêt de prendre en compte ces différents facteurs est de mesurer leur impact sur la réussite ou l'échec à travers la construction d'un ou de plusieurs modèles. Parmi ces derniers, nous nous sommes intéressés uniquement à des modélisations permettant de mesurer ou d'exprimer des taux de réussite ou d'échec valables pour des groupes d'étudiants, mais inapplicables au niveau individuel. Elles participent ainsi à la définition de ce que les auteurs du rapport appellent des mesures de « facteurs de risques, rendant l'échec plus ou moins probable ».

Les différentes conceptions d'échec peuvent être mesurées par des modèles distincts (certains facteurs peuvent avoir un impact pour un type d'échec particulier, mais pas ou dans une moindre mesure pour un autre type d'échec). D'autre part, l'interprétation des résultats de la construction des modèles repose aussi sur la vérification des hypothèses statistiques nécessaires à leur application. Toute autre approche de performances autres que ces taux de réussite/échec se doivent de suivre la même démarche et posent ainsi des questions méthodologiques qu'il ne faut pas négliger.

4. La lutte contre l'échec

La lutte contre l'échec est aussi fonction du type d'échec dont on parle. On peut l'articuler autour des facteurs évoqués dans les paragraphes précédents. Mais dans la mesure où ces derniers sont considérés

pour des groupes d'individus, il n'est pas possible de prévoir l'efficacité des différentes actions au niveau individuel. D'autre part, certains facteurs ne sont en réalité que des proxys d'autres variables explicatives.

La grosse difficulté de l'entreprise consiste aussi à quantifier l'influence des décisions politiques ou organisationnelles sur les relations existant entre les facteurs influençant la réussite (ou l'échec) et cette dernière.

L'échec ne touche pas de la même façon tous les groupes d'étudiants constitués à partir des variables prises en compte (il vaut mieux être riche et en bonne santé ...). Une politique de remédiation destinée à améliorer les performances d'un groupe défavorisé au plan de la réussite ne doit pas affecter négativement d'autres groupes mieux lotis.

Seule la mise en œuvre de réformes susceptibles d'améliorer la situation pourra donner lieu à des réponses précises à la question de l'efficacité d'une politique de remédiation.

Bibliographie

de Kerchove A.-M. et J.-P. Lambert (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s, *Reflets et Perspectives de la vie économique*, **XL-4**, 41-55.

Droesbeke J.-J., I. Hecquet et Chr. Wattelar, Eds. (2001). *La population étudiante - Description, évolution, perspectives*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles et Ellipses, Paris, 383 pages.

Droesbeke J.-J. et C. Vermandele (2003). Comprendre les flux dans l'enseignement supérieur, dans les *Actes du colloque « Un pôle ... Pourquoi ? »* (Colloque organisé en décembre 2002 dans le cadre du Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie), Editions de la Haute Ecole Francisco Ferrer, Bruxelles et Editions du Céfal, Liège, 93-115.

Droesbeke J.-J. et C. Vermandele (2004). Méthodes d'analyse des flux d'étudiants dans l'enseignement supérieur hors-universités, *Politiques d'éducation et de formation* **10-1**, 35-54.

Droesbeke J.-J., P. Kita Phambu et C. Vermandele (2004). La population étudiante de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique – La question du genre, *Actes du colloque « Genre et données longitudinales »* (Dijon, mai 2004).

Droesbeke J.-J. et C. Vermandele (2005). La statistique au service d'un observatoire de l'enseignement supérieur, *Revue de statistique appliquée* (à paraître).

De nombreux rapports de recherche ont été consacrés à l'analyse descriptive des effectifs et à la modélisation du flux des étudiants dans l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique ; ils ont été rédigés par des chercheurs de l'Université Catholique de Louvain (Institut de Démographie) et de l'Université Libre de Bruxelles (Laboratoire de Méthodologie du Traitement des Données). Les rédacteurs de ces rapports sont et ont été O. Bernal, L. Dal, J.-M. Dupierreux, C. Ghislain, J.-L. Guyot, P. Kita-Phambu, C. Lecrenier, M.-O. Lognard, D. Remy, Y. Tillé et Chr. Vandeschrick, sous la direction scientifique de J. Devooght, J.-J. Droesbeke, I. Hecquet, D. Tabutin, C. Vermandele et Chr. Wattelar.

Rapport de recherche 2003 – « Trajectoires étudiantes à l'entrée de l'enseignement supérieur – Une analyse par cohorte avec une attention prioritaire aux déterminants et contraintes de nature sociale » (Projet FRFC-IM 2002) – Promoteurs : A.-M. de Kerchove (FUSL), J.-J. Droesbeke (ULB), J.-P. Lambert (FUSL) , C. Vermandele (ULB) – Chercheurs : J.-Chr. Beumier (ULB), Chr. Bruynoghe (ULB), Tr. Tonneau (FUSL)



Quelques réactions au texte « L'échec à l'université : Comprendre pour mieux prévenir »

Philippe PARMENTIER

Administration de l'enseignement et de la formation
Université catholique de Louvain

1. « Comprendre » (ou la posture du chercheur)

Ce texte apporte une très bonne vision - à la fois panoramique et synthétique - de nombreux travaux traitant de la problématique de l'échec à l'université. On y trouve tous les facteurs régulièrement pris en compte dans ce type d'études, et l'on ne peut d'ailleurs que constater une forte convergence dans les résultats observés dans des contextes pourtant parfois fort différents. Comme le disent les auteurs, les résultats repris ici peuvent être considérés comme robustes. Ils constituent, à cet égard, un socle de connaissances que devrait maîtriser chaque enseignant universitaire. On en est sans doute loin à ce jour, mais je reviendrai sur cette réflexion au moment d'envisager la question des actions à mener pour promouvoir la réussite.

Toutefois, comme de tels échanges ont pour fonction première de susciter le questionnement critique du chercheur plus que du praticien, je voudrais d'abord relever quelques points qui m'interpellent plus particulièrement à la lecture de ce rapport et de certaines conclusions posées par ses auteurs :

- On peut, avant tout, regretter le postulat qui consiste à ne sélectionner que les études de type quantitatif, car, on le verra plus loin, des approches plus qualitatives sont sans aucun doute nécessaires si l'on veut affiner la compréhension que l'on a actuellement des facteurs de réussite et d'échec.
- Le postulat du « quantitatif » a, bien sûr, sa cohérence et il est justifié par le souci des auteurs de « disposer d'une estimation de la pondération des différents facteurs » traités dans la littérature. A cet égard, cependant, je reste circonspect face

à certains chiffres avancés. Il serait nécessaire de savoir ce qui permet de conclure que « l'origine économique et socio-culturelle de l'étudiant ne rend compte que de 1 à 5% dans l'explication de la variance de la performance académique » ou que « les performances antérieures (enseignement secondaire, en particulier) ne rendent compte que de 5 à 15% des performances académiques ». S'agit-il de résultats récents ? Ces recherches ont-elles été menées dans le contexte de notre Communauté française de Belgique ? Si tel était le cas, de tels résultats ne réfuteraient-ils pas totalement les théories actuelles sur le caractère hétérogène et inéquitable de notre système d'enseignement secondaire ? Les faibles taux de variance observés dans certaines études (et, en particulier l'étude « Mohican » citée par les auteurs) ne peuvent-ils pas être expliqués par des problèmes de validité du dispositif méthodologique (y inclus dans le choix des indicateurs retenus) ? Des nuances ou des précisions semblent indispensables à cet égard. L'absence ou le peu de relations établies (à partir du pourcentage de variance expliquée) entre performances académiques et origine sociale ou culturelle dans l'enseignement supérieur ne résultent-ils pas, au contraire, d'une grande homogénéité de la population étudiante sur ce plan (ce qui signifierait que l'impact de telles variables est réel, mais joue avant même le début des études supérieures) ?

- Il est évidemment essentiel de ne pas entretenir une vision déterministe de la réussite scolaire. Différentes études ont montré que tout n'était pas joué d'avance et qu'un étudiant très impliqué dans ses études pouvait compenser progressivement son « déficit » de départ, pour autant, bien sûr, qu'on lui en offre la possibilité (en ne le sélectionnant pas trop vite, par exemple). Pour pouvoir lutter contre ce déterminisme (sans

minimiser son importance), il serait notamment important de disposer des résultats de travaux visant à réduire le poids de tels « déficits » de départ. Curieusement, on ne trouve guère place dans cette revue de littérature pour des travaux faisant état de mesures institutionnelles, organisationnelles ou pédagogiques visant à réduire les inégalités de départ face aux chances de réussite dans l'enseignement supérieur. Si de telles recherches n'existent pas, il me paraît urgent de les entreprendre.

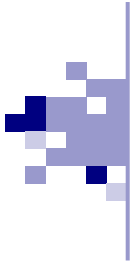
- Je ne pense pas, en effet, qu'il faille répéter encore et encore les études visant à mieux connaître les facteurs d'échec imputables à l'étudiant. Il est frappant de constater que sous l'intitulé « 1. les facteurs liés à l'échec dans l'enseignement supérieur, 6 des 7 sous-rubriques concernent des facteurs liés aux caractéristiques de l'étudiant lui-même. Les auteurs constatent eux-mêmes que les facteurs d'échec associés aux pratiques des enseignants sont moins connus. Il me semble qu'il y a là aussi une certaine urgence si l'on veut réellement agir en profondeur.
- On peut d'ailleurs se demander, au moins à titre d'hypothèse, si la répétition de constats sévères quant à la faiblesse des taux de réussite en première année à l'université ne contribue pas, bien malgré elle, à l'entretenir. N'y a-t-il pas, en d'autres termes, un certain fatalisme de l'échec (et, ce faisant, une forme de diabolisation de l'enseignement universitaire) qui s'insinue aujourd'hui tant dans l'esprit des enseignants du secondaire et du supérieur que des étudiants eux-mêmes ? Pour les auteurs eux-mêmes, « *l'échec présente un caractère massif dans l'enseignement supérieur de la Communauté française* », alors que, comme ils le rappellent par ailleurs, le taux de réussite global s'établit autour de 64%. Ne devrait-on pas notamment souligner que ce taux de réussite reste stable, malgré que le financement par étudiant soit en réduction permanente ? Ne devrait-on pas aussi observer que l'enseignement supérieur a un taux de diplomation quasi équivalent à celui observé dans l'enseignement secondaire (qui bénéficie pourtant d'un taux d'encadrement très significativement supérieur) ? Il s'agit plus que de nuances, car un tel changement de perspective a également des

implications sur un plan méthodologique. Se demander pourquoi il y a tant d'échecs en première année de l'enseignement supérieur, ce n'est pas nécessairement la même chose que s'interroger sur les causes d'échec à l'université, en général. Peut-être aussi convient-il de se demander pourquoi les échecs sont-ils si inégalement répartis entre filières. Est-ce si anodin de constater que la première question à poser pour prédire la réussite ou l'échec à un jeune qui commence des études universitaires est : dans quelle faculté entres-tu ? ».

Comme on le voit, les recherches à mener à l'avenir doivent nous conduire sur de nouvelles voies, et je suis persuadé que les approches qualitatives seront indispensables à cet égard. Deux axes de recherche devraient être privilégiés dans cette perspective. Toutes deux concernent l'enseignant.

Le premier axe concerne les pratiques d'enseignement et en particulier d'évaluation. Les auteurs ont raison de rappeler à quel point les notes attribuées par un enseignant ne sont qu'un « *indicateur très imparfait* » (doux euphémisme !) de la performance, et plus encore de la compétence de l'étudiant. Les pratiques d'évaluation (examens, corrections, notations, délibérations) sont à ce point différenciées (elles varient d'un professeur à l'autre, d'un jury à l'autre, d'une filière à l'autre, d'une faculté à l'autre, d'une université à l'autre) qu'elles ne peuvent constituer qu'un instrument très approximatif de mesure alors même qu'elles fondent la décision de réussite et d'échec. On ne peut d'ailleurs que s'étonner (s'inquiéter ?) de la confiance absolue que certains enseignants-chercheurs, scientifiques de haut vol par ailleurs, attribuent à leurs propres notes. Une meilleure connaissance des effets des différentes pratiques d'évaluation ne permettrait pas de réduire le taux d'échec, peut-être même aurait-elle l'effet inverse. Mais, elle garantirait - pour autant que les enseignants en tiennent compte - que le processus de sélection s'opère sur des bases plus « justes » (dans tous les sens du terme) qu'actuellement.

Le second axe n'est pas sans rapport avec le premier, tant il est vrai que nos pratiques d'évaluation sont le reflet de nos conceptions de l'apprentissage et de la



réussite. En réalité, je suis persuadé qu'un taux élevé d'échecs en première année ne heurte pas, voire renforce, les représentations d'un grand nombre d'enseignants quant aux buts et missions d'un enseignement universitaire de masse. Un taux plus élevé de réussite signifierait, dans cette hypothèse, une perte de spécificité, et d'exigence, de l'enseignement universitaire. Il y aurait, là aussi, un travail intéressant à mener, en particulier auprès des enseignants d'un premier cycle universitaire, quant à la vision qu'ils ont de leur propre fonction sociale dans le système scolaire et académique qui est le nôtre. On se rendrait compte, peut-être, que certains enseignants pensent faire œuvre utile (et peut-être le font-ils vraiment) en mettant en échec un certain nombre d'étudiants en difficulté. Dans une telle perspective, on se rend assez vite compte du rôle déterminant joué par l'enseignant dans le processus qui conduit un étudiant à réussir ou échouer en première année à l'université.

2. « Pour mieux prévenir » (ou la posture de l'intervenant)

Eu égard à ma propre position institutionnelle, il me paraissait utile d'aborder également la problématique sous l'angle des actions à entreprendre pour promouvoir la réussite. Sur quoi et comment faut-il agir ? En quoi la recherche peut-elle aider le praticien sur ces questions ?

A vrai dire, sur un plan institutionnel, il est très difficile de mettre en évidence des modalités particulières d'enseignement ou des stratégies de remédiation qui aient fait leurs preuves. Ce n'est pas nécessairement que les actions entreprises jusqu'ici pour lutter contre l'échec à l'université soient toutes inefficaces, loin de là, mais il faut bien constater que, souvent, l'on sait très peu de leur efficacité.

Sur le plan des stratégies de remédiation, l'amélioration de qualité de la formation et du taux de réussite des étudiants sont souvent présentés comme LES résultats « attendus » (espérés ?) de la participation à des activités d'aide, mais lorsqu'on s'intéresse aux effets obtenus, on est souvent surpris

de constater que ces dimensions n'ont pas significativement évolué. Cela signifie-t-il que l'action a été inutile ? Les conclusions d'un récent colloque consacré à cette question (AIPU, 2004) montrent au contraire que les effets sont souvent réels, mais il n'est pas rare que les effets observés, aussi positifs soient-ils, ne soient pas ceux que l'on attendait.

Comme on le voit, il n'est pas simple de savoir si « cela marche », mais, à vrai dire, il n'est pas plus aisé de savoir « ce qui marche » ou, en d'autres termes, quel est le degré d'efficacité des différentes actions proposées. Pour une institution universitaire, il s'agit pourtant d'une question essentielle. A ressources équivalentes, faut-il privilégier l'action collective ou individualisée ? Les actions facultatives (celles qui, par nature, « stimulent » plus le sens des responsabilités de l'étudiant) semblent souvent plus efficaces que les activités obligatoires, mais ne faut-il pas se demander quelles sont, tant quantitativement que qualitativement, les caractéristiques du public auquel on s'adresse réellement par ce biais. En respectant la liberté de chaque étudiant, aide-t-on nécessairement ceux qui en ont le plus besoin ? Dès lors, et par souci d'efficacité, ne pourrait-il pas s'avérer plus opportun de consacrer plus de moyens au diagnostic et à l'accompagnement des difficultés de ceux qui s'impliquent effectivement dans la gestion de leurs études ?

Les questions sont également nombreuses lorsqu'on s'intéresse aux modalités d'enseignement les plus efficaces. Quel est le nombre maximal d'étudiants que l'on peut accueillir dans un auditoire sans nuire à la qualité de l'enseignement ? L'évaluation continue favorise-t-elle la réussite ? Dans quelles conditions les technologies de l'information et de la communication constituent-elles un « plus » pour la réussite des étudiants ? Faut-il prévoir des stratégies d'enseignement différenciées pour les redoublants ? Comment favoriser l'intégration – tant académique que sociale – des étudiants, dans un contexte de mobilité et d'internationalisation accrues ? Comment s'assurer que les professeurs d'université disposent du bagage de connaissances et de compétences nécessaires pour exercer leur « métier » d'enseignant ?

Les stratégies de lutte contre l'échec ont sans cesse évolué, tantôt sous l'effet d'une « mode pédagogique », tantôt par souci de plus de pertinence et d'efficacité. Mais, il faut bien constater que les résultats de recherche manquent cruellement pour éclairer une institution quant aux modalités pédagogiques à privilégier et aux moyens qu'il convient d'y consacrer pour être réellement pertinent et efficace. Il y a là, assurément, un troisième axe de recherches à privilégier.

Pour conclure, je souhaite relever à quel point chacun des trois axes de recherche proposés ici, en écho au travail proposé par les auteurs de cet article, contribue à rencontrer un besoin, plus implicite sans doute, mais tout aussi essentiel : permettre au chercheur de rester en permanence à l'écoute des enseignants et des étudiants et disposer ainsi de repères sur les liens qui s'opèrent (ou ne s'opèrent pas) entre les connaissances théoriques, les choix posés par les acteurs de terrain et les résultats de leurs actions.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

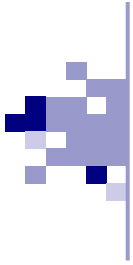
Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38