

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

REMIATION EN 1^{ère} CANDIDATURE

Jean-Louis CHAPELIER
CERIS

(Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Le dispositif mis en place par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation prévoyait, d'une part, un travail visant spécifiquement la maîtrise de la langue française et, d'autre part, une remédiation pour quatre matières pour lesquelles l'examen de janvier fut défini comme test obligatoire.

1. La remédiation de français

1.1. Une évaluation obligatoire

Le dispositif a débuté par une évaluation des étudiants qui nous permet de dresser quelques constats. Nous avons noté, particulièrement, la difficulté pour la plupart des étudiants à concevoir leur texte comme un acte de communication ; nous avons l'impression, en quelque sorte, que les étudiants n'écrivent pas pour être lus.

Un deuxième constat porte sur une pratique peu habituelle de la lecture. Si moins d'un étudiant sur cinq (18,8 %) considère lire beaucoup et moins d'un sur deux (43,5 %) lire "assez", nous notons qu'un tiers des étudiants lisent moins d'un livre par mois et moins d'un dixième (7,2 %) au minimum un livre par semaine.

En troisième point, nous notons un écart entre l'auto-évaluation de l'étudiant et ses résultats réels au test. La plupart des étudiants ont tendance à considérer comme peu important l'aspect formel de leur texte et à sous-estimer leurs difficultés réelles.

Enfin, nous avons été frappés par l'écart entre le groupe des étudiants en difficulté et l'autre groupe. Sur les 137 étudiants testés, 75 ont été évalués comme "déficients" ou "très déficients" quant à la maîtrise de l'écrit.

1.2. Observations

Cette première année étant reconnue comme expérimentale, comme un "ballon d'essai", elle nous permet – au-delà de la réelle déception quant au taux de participation des étudiants, d'avancer quelques observations. Nous en citerons trois :

1. Cette expérience nous a permis de vérifier la pertinence du diagnostic institutionnel, tant de manière quantitative, par le questionnaire d'évaluation, que de manière qualitative, empirique, par le travail avec les étudiants. Les observations très fines de nos collègues confirment qu'existe un important décalage entre les compétences linguistiques moyennes des étudiants et les exigences des études universitaires, particulièrement dans une faculté de sciences humaines.

La réflexion ne peut se limiter à la question de l'orthographe, celle-ci n'étant guère, reconnaissons-le, qu'une compétence de surface. Le problème se situe, plus fondamentalement, à la manipulation correcte de termes abstraits ainsi qu'à la structuration du savoir. L'objectif d'une démarche de remédiation devrait donc, pensons-nous, se centrer sur le discernement lexical et sur la cohérence discursive.

2. Même si elle n'a pas rencontré le succès attendu, cette expérience nous a permis d'entrevoir l'intérêt réel de certains étudiants, conscients de leurs lacunes, pour une démarche de remédiation. Il existe, indéniablement, un besoin, une attente de la part de certains étudiants. Cependant, nous sommes conduits à penser que le projet bute sur plusieurs obstacles, le moindre n'étant pas l'impression de gratuité, et donc d'inutilité, ressentie et exprimée par certains étudiants.

3. La référence aux modèles et aux méthodes de la formation d'adultes s'est avérée pertinente. Nous pensons qu'associer ces apprentissages à une démarche d'acquisition de compétences de base du métier d'étudiant est une démarche prometteuse.

1.3. Hypothèses

En nous fondant sur les réflexions que nous avons menées avec nos quatre collègues romanistes, sur nos rencontres avec les étudiants ainsi que sur les échos rapportés par les étudiants tuteurs, nous nous permettrons d'avancer quelques hypothèses pour tenter d'expliquer le relatif échec de notre action.

1. Le scepticisme des étudiants quant au diagnostic.

Notre projet s'adresse – à une ou deux exceptions près - à des étudiants francophones de première candidature ; c'est-à-dire à de jeunes adultes de langue maternelle française, sortant d'un enseignement secondaire en français... Nous nous trouvons, en quelque sorte, dans une forme de paradoxe pédagogique puisque ces étudiants ont satisfait aux normes légales de qualification de l'enseignement secondaire supérieur.

Reconnaissons-le : le lien, pour nous évident, entre la maîtrise linguistique et la réussite à l'université, n'apparaît pas fondé à la plupart des étudiants. Ainsi, même lorsqu'ils sont confrontés à l'évaluation objective de leurs compétences linguistiques, comme ce fut le cas au premier semestre, un grand nombre d'étudiants – pourtant évalués comme "déficients" ou "très déficients", tout bonnement ne nous croient pas.

2. Leur scepticisme quant à l'efficacité de la remédiation.

Toutefois, certains étudiants portent sur eux-mêmes un diagnostic très dévalorisant, exprimant parfois le désir de consacrer leur première année d'études au perfectionnement en français. Ceux-ci, dans leurs discussions avec les romanistes, évoquent des difficultés lourdes, notamment dans la compréhension des textes et dans l'expression.

Mais ces étudiants sont-ils prêts à consacrer de nombreuses heures de travail supplémentaire dans un emploi du temps déjà chargé et au cours d'une période de vie parfois tumultueuse et incertaine ? Les étudiants, nous demandons-nous, attendaient-ils un effet immédiat, quasi miraculeux, des séances de remédiation alors qu'aucune efficacité n'est possible dans ce domaine sans un réel investissement, sans, tout simplement, du temps et du travail !

2. Les remédiations spécifiques

2.1. Organisation

Un programme de remédiations spécifiques est organisé pour quatre cours dont les examens ont été définis comme tests obligatoires ; il s'agit des cours d'*Analyse des données*, de *Courants actuels de la pensée pédagogique*, de *Méthodologie générale* et de *Psychologie générale*. Chaque enseignant a défini, avec les personnes chargées de mission, les contenus et méthodes de ces remédiations. Nous nous permettrons quelques commentaires à propos du travail réalisé pour ces remédiations spécifiques.

2.2. Observations

1. Une nécessaire intégration

Notre projet se fonde, essentiellement, sur la volonté d'offrir une aide efficace à de jeunes adultes débutant dans le difficile métier d'étudiant. Or l'entrée en scène des porteurs de cette aide, les chargés de mission, s'est déroulée à un moment particulièrement douloureux pour les étudiants concernés, la découverte de leurs résultats négatifs à la session de janvier. Alors que nous voulions soutenir la réussite, nous apparaissions liés à l'échec.

2. L'enjeu de la confiance

Certains étudiants ont perçu la remédiation non comme une aide offerte, mais comme un "surcoût" imposé injustement. "Pourquoi, nous dit l'un d'eux lors d'un entretien individuel, nous oblige-t-on à suivre trente heures supplémentaires pour un cours de quinze heures ?"

Certains avis, entendus par les étudiants de licence, tuteurs des groupes de monitorat, vont également dans ce sens et nous obligent à prendre en compte des attitudes de méfiance, d'incompréhension entre de jeunes adultes – de grands adolescents – et une institution, un monde d'adultes dont ils ne perçoivent pas encore la complexité. L'institution qui sélectionne peut-elle également aider ?

3. Evaluation et auto-évaluation

La confrontation à leur copie d'examen confirme, très généralement, cette difficulté – lourde mais compréhensible – qu'éprouvent les étudiants à évaluer leurs propres compétences.

Très souvent, les arguments avancés restent superficiels : "je n'ai pas eu le temps d'étudier", "je n'ai pas travaillé suffisamment". Une analyse des causes réelles de ces échecs semble très difficile à proposer et à réaliser.

Dans ce sens, serait-il utile de nous interroger sur la visibilité des critères et des modes d'évaluation ? S'il n'est ni possible ni souhaitable de procéder, dans tous les cours, à des simulations d'examen, nous pourrions peut-être réduire sensiblement le taux d'échec à la session de janvier en donnant des indications explicites sur les modalités de l'examen.

4. Le français comme compétence de base

Notre expérience nous a conduits à confirmer le diagnostic assez généralement admis : une grande part des étudiants entrant à l'université n'a pas les compétences suffisantes pour répondre aux exigences d'études en sciences humaines.

La question de la maîtrise de la langue maternelle mériterait donc, pensons-nous, d'être posée différemment. Nous suggérons qu'un débat soit ouvert afin de définir précisément ce niveau d'exigence et, partant, de concevoir un dispositif qui prévoirait :

- un test obligatoire des étudiants entrant en première candidature ;
- des contenus généraux – en termes de compétences langagières, notamment – à transmettre à tous les étudiants ;
- des activités spécifiques pour les étudiants n'ayant pas le niveau de compétences requis.

Dans ce sens, la maîtrise de la langue française devrait, pensons-nous, être intégrée dans l'évaluation globale de la première candidature.

5. Monde adolescent, monde adulte

Sortant à peine du monde de l'adolescence, entrant à peine dans l'âge adulte, les jeunes étudiants abordent l'institution universitaire avec un regard parfois teinté de méfiance, de soupçon, de rejet. Leur choix d'études ne se fonde pas toujours sur des motivations solides, sur une connaissance claire des métiers auxquels cette faculté les prépare. Et, reconnaissons-le, l'intégration dans le monde universitaire peut s'avérer difficile voire douloureuse, et ce malgré les efforts importants consentis par notre institution. Nous sommes donc, pensons-nous, placés devant cet enjeu d'une confiance à construire entre un monde d'adolescents visiblement mal préparés à ce métier d'étudiant, et une institution universitaire complexe, rigide et, trop souvent, incohérente.