



# Institutional Repository - Research Portal

## Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche

researchportal.unamur.be

## RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

### **L'accompagnement à distance centré sur les stratégies d'autorégulation pour adoucir la transition entre le secondaire et l'université.**

Houart, Mireille

*Published in:*

Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire

*Publication date:*

2005

*Document Version*

Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

*Citation for published version (HARVARD):*

Houart, M 2005, L'accompagnement à distance centré sur les stratégies d'autorégulation pour adoucir la transition entre le secondaire et l'université. Dans Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire : Gembloux.

#### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

#### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# L'accompagnement à distance centré sur les stratégies d'autorégulation pour adoucir la transition entre le secondaire et la première année à l'université

Mireille Houart<sup>1</sup>

Département Education et Technologie  
Service de Pédagogie Universitaire  
Facultés universitaires de Namur

La transition entre le secondaire et l'université est ressentie comme particulièrement abrupte par de nombreux étudiants.

Parmi les différences entre ces deux niveaux d'enseignement, la quantité de matière à assimiler, l'absence d'évaluation continue et surtout le moindre encadrement impliquent, de la part des étudiants, une mise en œuvre autonome de stratégies. En effet, pour apprendre, les étudiants mettent en œuvre simultanément ou successivement deux types de stratégies intimement liées : les **stratégies d'apprentissage** et les **stratégies d'autorégulation**. Les premières sont des moyens que les étudiants peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qui leur sont enseignées (Viau, 1994). Elles couvrent les stratégies de mémorisation, d'organisation (faire un schéma, des regroupements...) et d'élaboration (résumer, paraphraser, se créer une image mentale...). Les stratégies d'autorégulation, quant à elles, consistent en des stratégies de gestion de son propre répertoire de stratégies d'apprentissage. Elles sont définies d'après Zimmerman (1990) comme des stratégies cognitives que l'étudiant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. Il en propose trois catégories : métacognitives, de gestion (du temps, des lieux et des ressources) et motivationnelles.

Ces stratégies d'autorégulation comme se fixer des objectifs de travail, choisir des stratégies d'apprentissage, en évaluer l'efficacité, les ajuster au besoin, se choisir un rythme et un lieu d'apprentissage, sélectionner des ressources humaines et matérielles et s'automotiver au travail sont autant de stratégies pour lesquelles les professeurs interviennent peu ou même pas du tout à l'université. Il incombe donc aux étudiants de les développer par leurs propres moyens.

Partant de la double hypothèse que ces stratégies d'autorégulation sont déterminantes dans la réussite des étudiants de première année et que tous les étudiants de première génération ne les mettent pas en œuvre spontanément, une expérience d'accompagnement méthodologique à distance, centré principalement sur ces stratégies, a été menée par le Service de Pédagogie Universitaire durant l'année académique 2004-2005, avec des étudiants de première année du grade de bachelier, inscrits à la Faculté des sciences ou de médecine. Et en 2005 - 2006 avec des étudiants de première en sciences, en pharmacie et en droit<sup>2</sup>.

Cette initiative de recourir aux technologies de l'information et de la communication pour accompagner des étudiants émerge d'une analyse réflexive de plusieurs années d'accompagnement méthodologique d'étudiants en présentiel. Une mise à distance des entretiens individuels réalisés avec des centaines d'étudiants de première année ainsi qu'une

---

<sup>1</sup> Initiatrice de l'expérience d'accompagnement à distance et accompagnatrice des étudiants.

<sup>2</sup> Les étudiants en droit sont accompagnés en collaboration avec Caroline Dozot, collègue du Service de Pédagogie Universitaire au Département Education et Technologie.

prise de recul<sup>3</sup> de notre pratique d'accompagnement nous amènent à dégager quelques constats :

- les questions les plus fréquemment posées par les étudiants lors des entretiens concernent l'organisation du travail personnel, la gestion du temps et l'analyse des résultats intermédiaires (tests de novembre et examens de janvier) ;
- le rôle majeur de la personne qui accompagne les étudiants sur ces aspects méthodologiques consiste à leur poser une série de questions et à écouter les réponses ;
- le plus souvent, après un entretien d'environ une heure, les étudiants repartent en disant qu'ils sont satisfaits, qu'ils y voient plus clair...

Or, cet échange de questions et de réponses, qui constitue l'épine dorsale de l'entretien individuel, peut être mis en place à distance. En effet, de cette manière, les questions posées peuvent être adressées en même temps à plusieurs étudiants. Cette réflexion nous a amené à expérimenter un accompagnement à distance, centré principalement sur les stratégies d'autorégulation, dans l'espoir de réaliser une économie d'échelle en évitant les répétitions et en touchant plus d'étudiants.

Pour minimiser les contraintes techniques et privilégier un outil familier utilisé par la plupart des étudiants<sup>4</sup>, le courrier électronique a servi de support à cet accompagnement à distance.

L'objectif de cet article est triple : d'abord décrire les modalités de l'accompagnement à distance en s'inspirant de quelques dimensions de la grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique (Salmon, 2003). Ensuite, établir le bilan de l'accompagnement, du point de vue des étudiants et du point de vue de l'accompagnatrice. Enfin, proposer des pistes pour élargir l'expérience à un plus grand nombre d'étudiants.

## 1. Description du dispositif

### 1.1. A qui s'adresse cet accompagnement ?

#### Sélection d'un échantillon

*A priori*, cet accompagnement s'adresse à tous les bacheliers de première année qui le souhaitent. Mais durant l'année académique 2004-2005, pour mener la phase expérimentale, nous avons limité cet accompagnement à un groupe d'étudiants que nous avons sélectionné de la manière suivante : nous avons proposé la formule à une soixantaine d'étudiants inscrits en Faculté de médecine ou de sciences que nous avons accompagnés dans le cadre du module de méthodologie des cours préparatoires (8 h de cours).

Trente-cinq étudiants ont accepté « à chaud » cet accompagnement et 21 d'entre eux ont confirmé leur intérêt, à notre demande, par un premier message électronique. Sur ces 21 étudiants définitivement inscrits, 19 ont poursuivi l'expérience jusqu'à la fin de l'année

---

<sup>3</sup> La distinction entre **mise à distance** de la situation et **prise de recul** de sa pratique professionnelle est proposée par Jean Donnay (2001). Ces termes désignent deux postures différentes. Les premiers correspondent à une analyse de la situation où on se positionne comme observateur analyste critique de la situation. Les termes « prise de recul » impliquent un retour sur soi et un positionnement de soi par rapport à la situation.

<sup>4</sup> Une enquête menée en 2004-2005 aux Facultés universitaires de Namur indique que 91 % des étudiants possèdent une adresse électronique personnelle et 95 % possèdent un ordinateur personnel ou familial (Lauters, 2005).

académique. Les deux étudiants qui ont arrêté le justifient par des raisons techniques (panne d'ordinateur, interruption de la connexion Internet).

### Profil des étudiants

Sur base des données personnelles<sup>5</sup> des étudiants accompagnés et en référence à quelques hypothèses, nous avons tenté de décrire le profil des étudiants intéressés par l'accompagnement à distance.

Quand cela s'est avéré possible, nous avons confronté quelques valeurs de l'échantillon aux mêmes données de la population complète des sections concernées par l'accompagnement.

Les chiffres et surtout les pourcentages présentés dans le tableau ci-dessous ont une visée essentiellement descriptive.

Critères	Nombre d'étudiants accompagnés /19	Proportion des étudiants accompagnés /19	Proportion de tous les étudiants des sections concernées
Sujets féminins	14	74 %	63 %
Kot	13	68 %	55 %
Père non universitaire	12	63 %	47 %
Mère non universitaire	17	89 %	
1er enfant ou 1er universitaire de la fratrie	16	84 %	
Image « négative » en tant qu'apprenant, renvoyée par les professeurs du secondaire	16	84 %	

Quatorze filles (soit 74 %) et 5 garçons constituent l'échantillon des étudiants accompagnés alors que les sections concernées sont peuplées cette année académique de 63 % de filles.

Treize étudiants sur 19 (soit 68 %) ne rentrent chez eux que les week-ends et logent près de l'université la semaine, tandis que le pourcentage de « kotteur » tombe à 55 % pour l'ensemble des étudiants de ces sections. Neuf étudiants sur 19 sont les premiers universitaires de la famille, ils n'ont ni parents, ni frères ou sœurs qui ont une connaissance de l'université, mais nous ne possédons pas de telles informations pour les autres étudiants. Nous soutenons toutefois l'hypothèse selon laquelle cet accompagnement à distance constitue pour ces étudiants une occasion de s'affilier à l'université alors que leur milieu familial ne leur offre pas une telle possibilité.

<sup>5</sup> Les données personnelles des étudiants ont été collectées via un questionnaire adressé aux étudiants, par courrier électronique, dès la première semaine de l'accompagnement.

Seize étudiants de notre échantillon disent que le message que leurs professeurs du secondaire leur renvoyaient le plus souvent est un message plutôt négatif en regard de ce que les étudiants savent des exigences de l'université. Ainsi, 9 étudiants mentionnent un message du type : « *Si tu travaillais plus, tu réussirais mieux* » ; pour quatre étudiants, le commentaire exprime une difficulté de gestion du temps et pour trois autres étudiants, une difficulté de compréhension. Les étudiants inscrits à ce type d'accompagnement semblent donc disposer d'une faible confiance en eux, ce qui pourrait les amener à se sentir particulièrement insécurisés par la perspective d'une première année à l'université.

## **1.2. Qui est l'accompagnatrice ?**

Du point de vue institutionnel, l'accompagnatrice est un membre du Service de Pédagogie Universitaire dont un mi-temps d'assistante est dédié à l'accompagnement méthodologique des étudiants.

Au-delà de ce statut, nous sommes demandés quel regard les étudiants posaient sur la personne qui les accompagne. Voici quelques-uns des témoignages des étudiants recueillis lors de l'évaluation réalisée à mi-parcours<sup>6</sup>.

- « *Une personne au sein de l'université qui connaît la manière dont tout s'organise* »
- « *Les questions que vous posez sont spécifiques à chaque période (la rentrée, les tests, les examens...)* »
- « *Les conseils sont nettement plus adaptés et pertinents que ceux des parents qui sont souvent en décalage avec ce que je vis.* »
- « *Quand je suis arrivée, je me sentais étrangère, vous étiez pour moi le seul lien avec l'université.* »
- « *Il y a quelqu'un qui s'intéresse à moi aux Facs et ça c'est important.* »

On le voit, les étudiants soulignent tant la connaissance du milieu universitaire par l'accompagnatrice que les aspects affectifs qu'un tel accompagnement suppose.

## **1.3. Quel est l'objet de l'accompagnement ?**

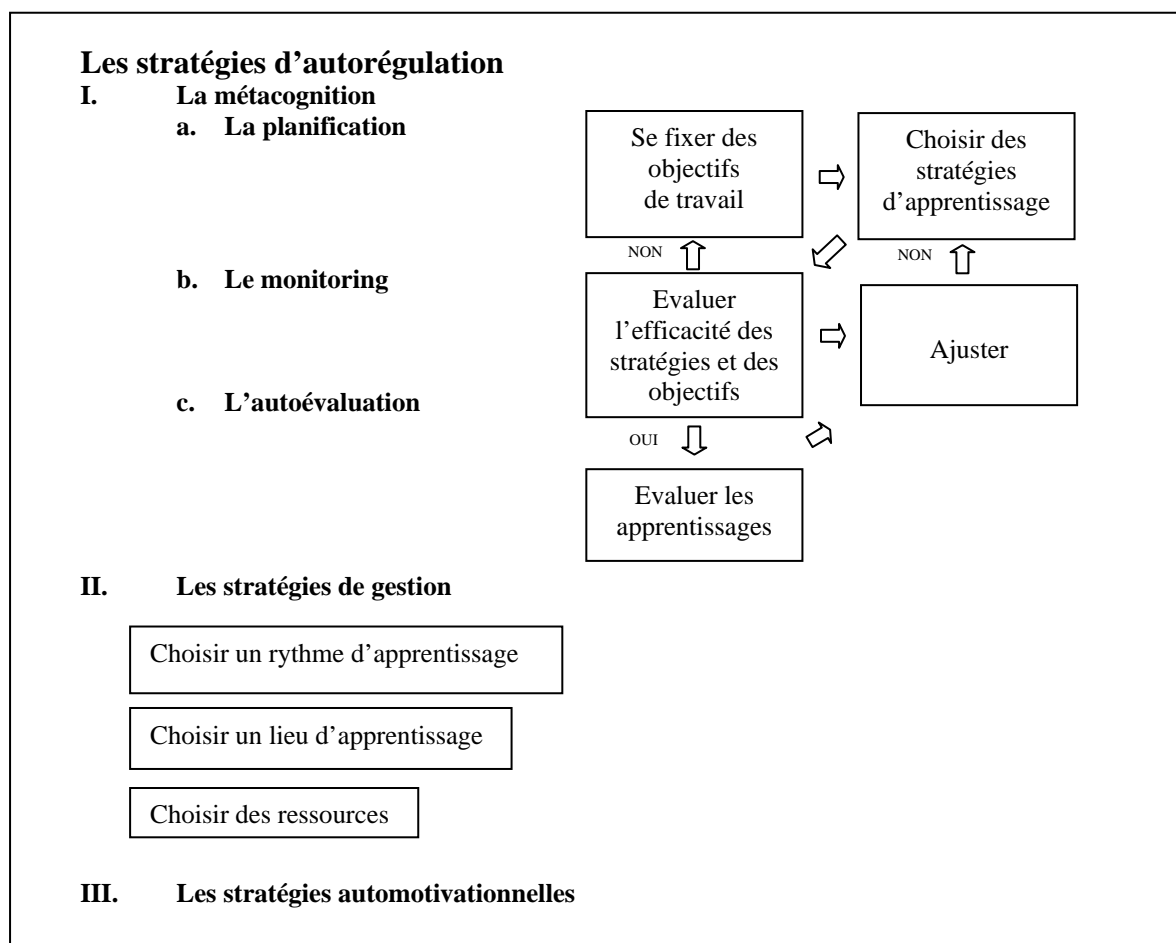
Concrètement, nous avons présenté l'accompagnement à distance de la manière suivante : « *Dans le secondaire, vos professeurs vous disaient régulièrement ce que vous deviez faire, quand vous deviez le faire et parfois même comment vous deviez vous y prendre. Mais à l'université, les professeurs délivrent peu ce genre de messages. Donc, ce que je vous propose ce n'est pas de vous dire ces différentes choses, sinon vous n'apprendriez rien mais de vous poser des questions pour vous faire penser à mettre en place une organisation de travail et des stratégies de travail adaptées à l'université* ».

De manière plus formelle, l'accompagnement à distance a été centré sur les stratégies d'autorégulation. Selon la classification qu'en donne Viau, nous avons structuré les questions posées aux étudiants autour de la métacognition, des stratégies de gestion de temps, de lieu et des ressources et enfin des stratégies motivationnelles.

Le tableau ci-dessous reprend les différents axes couverts par les stratégies d'autorégulation, les tâches qui leur correspondent et la manière dont nous concevons leur articulation.

---

<sup>6</sup> Pendant la semaine qui suivait la session de janvier, une évaluation du dispositif a été réalisée sur base d'une série de questions, par téléphone pour huit étudiants et par courrier électronique pour les autres.



Nous illustrons ces multiples tâches, en lien avec les stratégies d'autorégulation, par des exemples de questions proposées aux étudiants, puisées dans les messages envoyés<sup>7</sup>.

Pour la planification :

- *Quel(s) objectif(s) précis et globaux t'es-tu fixé(s) pour l'ensemble de cette année ?*
- *Quel(s) objectif(s) à court terme t'es-tu fixé(s) ?*

Pour le monitoring :

- *Es-tu satisfait de la manière dont tu prends notes dans chacun de tes cours ? Ici, il est utile que tu listes les différents cours et que tu les traites un par un.*
- *Sinon, quelles stratégies pourrais-tu mettre en place pour t'améliorer ?*

Pour l'autoévaluation, après les tests formatifs de novembre, la série de questions suivantes a été posée aux étudiants :

- *Quels tests as-tu présentés ? Quels tests n'as-tu pas présentés ? Pour quelles raisons ? Attention, pour toutes les questions qui suivent, réponds cours par cours.*
- *Te sentais-tu prêt(e) pour chacun de ces cours ?*
- *As-tu été étonné(s) par le genre de questions ? Si oui, comment cela se fait-il ? Si non, grâce à quoi ?*
- *Comment d'après toi as-tu répondu ? Pensais-tu avoir réussi en sortant du test ?*

<sup>7</sup> Lors de la rédaction des messages adressés aux étudiants, la compréhension aisée des questions a été privilégiée, parfois au détriment de leur forme.

- *Si tu as reçu les résultats et que tu as pu voir ta copie, comment t'étais-tu évalué à l'avance ? Surévalué - sous évalué - correctement évalué ?*
- *Quels enseignements retires-tu de cette expérience ? Qu'est-ce que tu vas conserver, adapter, radicalement modifier, ajouter comme stratégies d'étude ? Attention, cette question est probablement la plus importante.*

A propos des stratégies de gestion du temps, voici deux exemples de questions posées respectivement en début d'année académique et avant les tests de novembre.

- *A l'aide de ton horaire, as-tu déjà pointé les moments pour te détendre ? As-tu organisé tes moments de détente fixes (sport, sorties, scout, etc.) ?*
- *Comment vas-tu répartir les moments de mémorisation des différentes (5 ou 6) matières, selon les sections, pour les maîtriser le 8, 9 ou 10 novembre ? Je te rappelle<sup>8</sup> qu'il faut mémoriser, réactiver sa mémoire et également se rappeler les informations (c'est-à-dire vérifier qu'on connaît en redisant, redessinant, réécrivant...) et cela en se mettant dans les conditions les plus proches de l'examen.*

#### **1.4. Comment se déroule l'accompagnement<sup>9</sup> ?**

L'accompagnatrice envoie régulièrement pendant l'année des messages à tous les étudiants accompagnés. Sur l'ensemble de l'année académique, 15 messages dont le canevas est pratiquement toujours le même ont été adressés à chaque étudiant. Le message commence par une formule cordiale (« *Bonjour, j'espère que tu es en pleine forme malgré la session de janvier qui se pointe à l'horizon* »), ensuite, une description du contexte et une explicitation du but permettent de contextualiser le message et de faire percevoir l'importance d'y accorder du temps (« *Dans quatre semaines, tu auras une série de tests, (...) il est temps de se poser des questions sur (...)* »), cette partie introduit une série de questions auxquelles les étudiants sont invités à répondre (les 15 messages contiennent au total 87 questions). Et enfin, un mot cordial clôture le message (« *Au plaisir de te lire...* »).

Les étudiants accompagnés reçoivent ces messages dans leur boîte aux lettres électronique, ils répondent individuellement aux questions, s'ils le souhaitent et renvoient leur message à l'accompagnatrice. Sur l'année, nous avons reçu 246 messages de la part des étudiants. L'accompagnatrice répond individuellement à chaque étudiant, si cela s'avère nécessaire c'est-à-dire si l'étudiant pose une ou plusieurs questions ou si elle juge qu'un élément dans les réponses mérite une explicitation ou encore que les intentions de l'étudiant exprimées dans une réponse risquent de mettre en danger sa réussite. Ainsi, un étudiant insistait dans ses réponses sur la l'élaboration et l'étude de résumés pour différents cours. Un message personnel l'a amené à mettre en rapport le danger d'étudier exclusivement des résumés en rapport avec ce qu'il savait des exigences de ses professeurs (à savoir : une connaissance de l'ensemble de la matière dispensée et pas seulement des grandes lignes). Nous avons rédigé au total 227 messages personnels en 2004 - 2005.

<sup>8</sup> La communication entre les étudiants et l'accompagnatrice s'est trouvée facilitée par le vocabulaire associé aux méthodes de travail que nous avons développé dans le cadre des cours préparatoires.

<sup>9</sup> Pour décrire l'accompagnement, la question du « comment » (comment se déroule l'accompagnement) a été ajoutée à celles proposées dans la grille d'analyse de dispositifs d'accompagnement.

## 1.5. Quelles sont les fonctions de l'accompagnement ?

Les fonctions de l'accompagnement ont été reconstruites à partir des commentaires rédigés ou exprimés par les étudiants lors de l'évaluation à mi-parcours.

### Une fonction de prise de conscience

Une première fonction mise en évidence par les étudiants est la prise de conscience qui découle des questions qui leur ont été adressées. L'accompagnement leur a permis de se rendre compte d'un certain nombre d'éléments : le nombre de pages par cours, les échéances, les exigences, le temps nécessaire pour étudier, etc.

*« Cet accompagnement m'a permis une remise en question de moi-même et de ma méthode de travail. »*

*« Cet accompagnement m'a beaucoup apporté dans la mesure où il me rappelait les choses auxquelles je ne pensais pas nécessairement »*

*« C'est une aide pour réfléchir à des choses auxquelles je n'aurais pas pensé. Par exemple : le nombre d'heures à consacrer en blocus pour chaque cours, je l'ai calculé et je ne suis pas arrivé trop court. »*

*« Concrètement, ce suivi me permet de prendre mieux conscience des échéances et des exigences. Il me permet de mettre en place une réflexion sur ma manière de travailler et de gérer cette année. »*

*« Cet accompagnement est un repère, il nous incite à avoir une réflexion sur notre méthode de travail. »*

### Une fonction préventive

Ces multiples prises de conscience leur permettent de mieux anticiper la gestion temps - quantité de matière qui constitue une pierre d'achoppement en première année en sciences et a fortiori en médecine. Cet accompagnement offre dès lors une fonction de prévention puisqu'il les a incités à se mettre au travail.

*« Cela m'a permis de me réveiller à temps. »*

*« Cet accompagnement m'a souvent bousculé dans le bon sens, vous me rappeliez les échéances, les choses à faire, ça me permettait en quelque sorte de me situer. »*

*« Cela stresse dans le bon sens, au moins on ne décroche pas. »*

*« Sans cet accompagnement, je me serais cassé la figure et j'aurais dû réagir après coup. C'est un outil de prévention. »*

### Une fonction formative

Les étudiants mettent en lumière une dimension liée à l'apprentissage du métier d'étudiant. Par exemple, ils disent :

*« L'accompagnement m'a aidé à planifier ma session et à visualiser le temps nécessaire par cours. »*

*« A plusieurs reprises, il m'a aidé à organiser mon travail et à réfléchir pour chaque cours comment m'organiser. »*

*« Il m'a permis de mettre en place concrètement une méthode pour certains cours. »*

*« Concrètement, j'ai imaginé grâce à cet accompagnement des questions que les professeurs pourraient nous poser et j'ai mémorisé avant le blocus. »*

*« Il m'a par exemple permis de mettre en place un planning pour le blocus et de le respecter à la lettre. »*

*« Cet accompagnement m'a aidé à analyser mes résultats. »*

### Une fonction de soutien et d'intégration à l'université

Et enfin, certains étudiants mettent plutôt l'accent sur une fonction orientée vers des aspects affectifs et relationnels tels que le soutien et l'intégration à l'université. Par exemple, ils disent :



« Il m'a permis tout d'abord de me rassurer car je l'avoue, j'étais très stressée face à cette nouvelle année académique qui commençait. »  
 « Cette aide à distance m'a permis d'avoir confiance en moi. Ces petits conseils que j'essayais d'appliquer avaient l'air de marcher. »  
 « On ne se sent pas seul, surtout pour la période des tests de novembre : j'étais tracassée avec mes résultats et l'accompagnement m'a remonté le moral. »  
 « Déjà avec cet accompagnement, je ne me sentais pas seul pour faire face au travail à accomplir »  
 « Un suivi qui souvent aide à remettre en confiance, par exemple lorsqu'on est complètement perdu face à un cours. »  
 « On sait qu'il y a toujours quelqu'un si on a le moindre problème et cela c'est important pour moi. »  
 « L'an passé, on me demandait chaque jour ce que j'avais fait la veille et ici, rien, sauf vous ! »  
 « Je trouve qu'à l'unif, on a besoin de se sentir suivi quand même un peu. Donc on a besoin de vos messages et de vos réponses. »

## 2. Bilan du dispositif

Le bilan de l'accompagnement a été envisagé non pas de manière absolue mais en comparaison avec ce que les étudiants et l'accompagnatrice vivent dans l'accompagnement en présentiel. Nous nous sommes donc attachés à rechercher la valeur ajoutée et les inconvénients d'un tel dispositif par rapport à un accompagnement individuel classique.

### 2.1. Du point de vue des étudiants

#### Les bénéfiques

##### La continuité

Ce dispositif permet aux étudiants d'être accompagnés tout au long de l'année alors qu'en présentiel, ils viennent une ou deux fois mais rarement davantage. Cette continuité permet le sentiment de soutien et la création de liens pointés par les étudiants. Le suivi sur une longue période explique probablement aussi que certains étudiants considèrent l'accompagnatrice comme un moteur ou lui attribuent un rôle de « contrôle externe » pour leur travail.

« Si vous saviez ce que j'ai travaillé pour pouvoir vous répondre que j'étais à jour dans tous les cours ! »  
 « Indirectement, il y a un certain « contrôle » qui me pousse à travailler. »  
 « C'est une certaine obligation de rigueur au niveau des différentes tâches à accomplir. »

##### Le recours à l'écrit

Un deuxième bénéfice exprimé par pratiquement tous les étudiants concerne le recours à l'écrit exigé par le dispositif. Ils valorisent le fait d'avoir dû écrire les réponses aux questions pour diverses raisons. D'abord parce que cette formalisation leur permet de se confronter avec leur réalité :

« On ne joue pas à cache-cache avec soi-même car en notant comment on travaille, ça devient plus clair pour nous aussi. »  
 « Mettre tout ça par écrit, ça oblige à ne pas me mentir. »  
 « Cette obligation nous force à aller à fond et à écrire des choses censées et correctes vis-à-vis de nous. »

Ensuite parce qu'elle les oblige à réfléchir et enfin parce que cette réflexion débouche souvent sur une clarification de la situation qu'ils vivent et une prise de décision.

« Cela m'a permis d'écrire et en écrivant, je me rendais déjà compte de ce qui n'allait pas. »

*« En répondant, on sait déjà voir ce qu'on a bien fait et ce qu'on a pas bien fait ; c'est différent de mettre cela par écrit, d'ailleurs, il arrivait que je l'imprime. »*  
*« Répondre aux différentes questions nous fait réfléchir. Par exemple, là je suis en avance, tiens là j'ai du retard, je dois faire ça et ça. »*

### La flexibilité

Un dernier bénéfice plus pragmatique a été souligné. Il s'agit de la flexibilité que cette forme d'accompagnement permet puisque les étudiants ne doivent pas se déplacer et qu'ils peuvent choisir le moment pour lire les messages et y répondre.

*« On répond quand on veut, donc ce n'est pas contraignant. »*  
*« Quand on a ½ h de temps libre sur l'ordi, on peut vous répondre et en plus, on a toute une semaine pour se renseigner éventuellement et réfléchir. »*

## **Les inconvénients**

### Le temps nécessaire pour répondre

Au niveau des inconvénients, certains étudiants mentionnent le temps nécessaire pour répondre aux messages. Ce temps entre en concurrence avec leur temps de détente, ce qui crée inévitablement une tension pour certains étudiants.

### Limite de l'accompagnement

Quelques-uns déplorent les limites de cet accompagnement, centré exclusivement sur les stratégies d'autorégulation. Par exemple, le travail en profondeur, pourtant essentiel dans le cadre de la réussite d'une première année à l'université, n'a pas été traité.

### Trop à distance

Enfin, une petite minorité d'étudiants regrettent le manque de contact, ils disent : *« c'est peut-être un peu trop à distance ! »*. Soulignons que durant l'année, 13 étudiants sur 19 sont venus au moins une fois, spontanément, au Service de Pédagogie Universitaire, pour un entretien individuel en présentiel.

## **2.2. Du point de vue de l'accompagnatrice**

### **Les bénéfices**

#### La continuité

De notre point de vue, la continuité, c'est-à-dire la possibilité d'étaler l'accompagnement dans le temps, constitue également un bénéfice indéniable. D'abord parce que nous avons trouvé particulièrement intéressant de suivre le parcours de 19 étudiants durant toute une année académique (nous y reviendrons dans la conclusion). Ensuite, pour les facilités « d'accès » à ces étudiants qu'un tel accompagnement permet. En effet, nous avons pu leur demander de compléter une fiche personnelle et de renvoyer une évaluation à mi-parcours, ce que nous ne mettons pas en œuvre lors d'un accompagnement en présentiel.

#### Une source d'information

Cet accompagnement à distance constitue en plus une source d'information extraordinaire. Par exemple, nous savions que les étudiants étaient telle semaine complètement absorbés par une interrogation en anglais, que tous les samedis du mois d'avril, les étudiants en géologie étaient en stage de terrain, etc. Ces informations, nous les avons réinvesties dans les autres formes d'accompagnement, ce qui permettait de contextualiser nos interventions et nous donnait, à notre avis, plus de crédibilité aux yeux des étudiants.

## Les inconvénients

### L'investissement en temps

Comme inconvénient, nous soulignons l'investissement en temps et sans doute en énergie consenti pour mener cette expérience, par rapport au petit nombre d'étudiants accompagnés.

### Le nombre de messages et de questions

Tout au long de l'année, nous avons éprouvé des difficultés à doser le nombre des messages à adresser à tous les étudiants et le nombre et la nature des questions que nous souhaitions envoyer par message en tenant compte du temps de réponse que nous souhaitions raisonnable pour les étudiants. Nous avons continuellement dû combiner ces différents aspects et donc bien souvent renoncer à une série de questions ou les formuler de manière différente.

## 3. En guise de conclusion

De cette expérience, nous tirons quelques enseignements sur le fonctionnement des étudiants :

- La plupart des étudiants qui ont accepté de participer à ce dispositif prennent conscience très (trop) tardivement des échéances. Dès lors, ils n'anticipent pas les stratégies à mettre en œuvre pour s'adapter au rythme et aux exigences de l'université. En effet, à de nombreuses reprises, les étudiants renvoyaient un message en disant qu'il leur était impossible de répondre aux questions mais qu'ils allaient se renseigner.
- La plupart des étudiants qui ont accepté de participer à ce dispositif laissent « pourrir » des situations néfastes à leur réussite en réagissant très (trop) tardivement aux embûches d'une première année, comme des lacunes au niveau des prérequis dans un cours, une difficulté de compréhension d'une matière, etc.
- Les étudiants qui ont accepté de participer à ce dispositif et que des professeurs du secondaire avaient prévenus quant à leur difficulté de compréhension ont rencontré des problèmes de ce type aux évaluations.
- Quelques étudiants ayant accepté de participer à ce dispositif répondent de manière superficielle aux questions. Par exemple, lorsqu'il leur est demandé de traiter une question cours par cours, ils y répondent globalement. Nous avons constaté que la majorité de ces étudiants échouent en première session.

Dans l'introduction, nous écrivions que la transition entre le secondaire et l'université est ressentie comme particulièrement abrupte par de nombreux étudiants.

Au vu de cette expérience, nous souhaitons nuancer cette affirmation en disant que la transition entre le secondaire et l'université est ressentie *a posteriori* comme particulièrement abrupte par certains étudiants. En conséquence, un certain nombre d'étudiants de première seraient « inconsciemment incompetents »<sup>10</sup> au niveau de la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation et ce durant une bonne partie de l'année académique. L'expérience d'une première année à l'université les rendrait dans un premier temps « consciemment incompetents ». Ensuite seulement, ils pourraient mettre en place des stratégies adaptées en vue de réussir.

Nous espérons que les diverses prises de conscience suscitées par des questions de l'accompagnement à distance les rendraient « consciemment incompetents » plus rapidement,

---

<sup>10</sup> Termes adaptés et empruntés à Thomas Gordon lorsqu'il définit les différents stades de l'apprentissage.

dans l'année académique tandis que d'autres questions viseraient à les rendre « consciemment compétents ».

Nous avons également pu observer que le transfert des stratégies d'autorégulation pouvait s'opérer pour environ la moitié des étudiants accompagnés. En effet, certains étudiants ont dit, à mi-parcours, avoir compris le « système » de questions et pouvoir s'en passer à l'avenir. D'autre part, au deuxième quadrimestre, d'autres étudiants ont répondu, à la question suivante: « *Quelle(s) question(s) devrais-tu te poser à cette époque-ci de l'année pour les nouveaux cours, c'est-à-dire ceux qui n'ont commencé qu'au deuxième quadrimestre ?* » en transférant les questions qui leur avaient été posées au premier quadrimestre.

Une évaluation de l'efficacité « objective » en termes de réussite n'a pas pu être effectuée puisqu'il est impossible de comparer<sup>11</sup> ces résultats avec un échantillon semblable d'étudiants qui n'auraient pas été accompagnés. Toutefois, 63 % des étudiants accompagnés ont réussi leur première année dont 47 % en première session et la cote moyenne obtenue en fin d'année par les étudiants accompagnés à distance est significativement plus élevée que celle obtenue par l'ensemble des étudiants des sections concernées. Mais au-delà de ces résultats en termes de réussite et d'un point de vue plus qualitatif, l'accompagnement à distance est perçu positivement tant par les étudiants et leurs parents<sup>12</sup>. Même les étudiants qui ont décidé de se réorienter ou de recommencer leur année ont envoyé un dernier message de remerciements.

*« Merci beaucoup pour votre aide et votre patience !!! »  
« En tout cas, merci d'avoir été toujours là à mon écoute, bien à vous. »  
« Je tenais à vous remercier pour l'accompagnement pendant toute cette année et pour tous vos bons conseils. Je pense que c'est très utile de se faire aider pendant une première année... et même pendant une deuxième sûrement... »  
« Je tiens à vous dire merci pour votre suivi, j'ai gardé les questionnaires de l'année et je les emploierai pour étudier mes cours cette année. Merci pour votre soutien parce que la vie à l'université ce n'est pas facile du tout... »  
« Nous venons d'apprendre que notre fils, a réussi. [...] Nous vous remercions chaleureusement pour votre aide si précieuse, votre soutien pédagogique et vos encouragements si importants pour son moral. »*

En tant qu'accompagnatrice du dispositif, nous sommes également satisfaite de l'expérience. Pourtant, les tensions à gérer lors de la mise en œuvre d'un tel accompagnement à distance ont été plus perceptibles que dans le cas des accompagnements en présentiel.

Premièrement, une tension est apparue en cours d'année à propos de notre rôle d'accompagnatrice. Nous nous étions engagé à poser des questions. Pourtant, assez rapidement nous avons ressenti le besoin de fournir également, dans certains cas, quelques conseils. Fallait-il s'en tenir exclusivement au rôle prévu initialement ou pouvions-nous élargir notre tâche et couvrir davantage les fonctions d'un accompagnateur ?

Deuxièmement, lors de la présentation du dispositif aux étudiants, nous avons convenu de poser des questions et d'intervenir en cas de réponse que l'accompagnatrice considérerait comme inadéquate, mais très vite, nous avons jugé bon de valider les stratégies adéquates proposées par les étudiants, de féliciter pour des résultats positifs obtenus, de stimuler en cas de découragement, de dédramatiser...

---

<sup>11</sup> Cette difficulté d'évaluer des dispositifs d'aide aux étudiants est mise en évidence notamment par Salmon et al (2006).

<sup>12</sup> Quelques messages de remerciements reçus par courrier électronique ou exprimés par téléphone en témoignent.

De plus, nous avons pointé au moins deux limites à l'accompagnement.

Les étudiants que les professeurs du secondaire avaient prévenus des difficultés de compréhension ont rencontré de telles difficultés lors des évaluations en cours d'année. Et l'accompagnement à distance ne les a pas aidés à ce niveau-là. Vu la validité de la prédiction des professeurs du secondaire au niveau des difficultés de compréhension, il convient de proposer à ces étudiants une forme d'accompagnement supplémentaire centrée sur la compréhension en profondeur des matières.

Une étudiante qui s'est trouvée toute l'année dans un environnement peu favorable pour se concentrer et étudier correctement (frères et sœur bruyants, partage de la chambre avec une sœur cadette, parents peu compréhensifs et peu concernés par les études universitaires de leur fille, maman dépressive) n'a pas trouvé, malgré les pistes proposées par l'accompagnement, le moyen de se ménager un lieu et des conditions propices à l'étude.

Voici bien des limites à cet accompagnement à distance.

Pour terminer, malgré ces difficultés et ces limites, il nous semble essentiel à la fois de poursuivre ce mode d'accompagnement et de l'étendre à un plus grand nombre d'étudiants.

Mais de nombreuses questions surgissent pour rendre l'opération possible.

Faut-il limiter le dispositif à un public ? Comment le sélectionner ? Ce dispositif est-il pertinent pour des étudiants d'autres facultés où la mise en place de stratégies d'autorégulation semble peut-être moins déterminante ?

Y a-t-il moyen de limiter les interventions de l'accompagnatrice ?

Est-il concevable de demander la participation des pairs, sous quelles modalités ? Sachant que lors de l'évaluation du dispositif par les étudiants, ils disent que les messages personnels qu'ils ont reçus sont les plus importants pour eux.

Est-ce possible de demander la participation des collègues ? De quelle manière ?

## Références

Entretien de L. Paquay avec J. Donnay et E. Charlier, (2001) INRP, Recherche et Formation, n°36.

Lauters, G., (2005) Cellule TICE - FUNDP - enquête WebCampus 2004 - résultats provisoires.

Viau, R., (1994) La motivation en contexte scolaire, De Boeck.

Salmon, D., Noël, B., Parmentier, P., (2005). Une grille d'analyse des actions d'accompagnement pédagogique pour un bilan et des perspectives après 20 années d'encadrement pédagogique en premier bachelier, Actes de la journée d'étude AIPU-CFWB « L'accompagnement pédagogique – Outil de promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur » Gembloux : FUSAGx.

Cobut, B., Couprenne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M., Pollet, M.C., Slosse, P., Salmon, D., (2006) L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur : conditions, actions et questions sur les critères de qualité. Comment développer des actions d'accompagnement pédagogique ? Actes du XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) « Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire » Monastir, Tunisie.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An overview. Educational Psychologist.

Gordon, T., (1991) Guide du formateur « Enseignants Efficaces » 4<sup>ème</sup> session, Actualisation, Montréal.