

Analyse Discriminante Des Difficultes D'apprentissage En Milieu Universitaire : Cas Des Etudiants De La Filiere Des Sciences Economiques Et De Gestion De l'UM5R

Saïd Radi, (Enseignant-chercheur)

Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales – Souissi-
Mohammed V University in Rabat, Maroc

Salwa Bahyaoui, (Enseignante-chercheur)

Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales – Agdal-
Mohammed V University in Rabat, Maroc

doi: 10.19044/esj.2017.v13n22p33 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n22p33](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n22p33)

Abstract

In a context of massification, students of open access programs in higher education encounter more learning difficulties than their counterparts of the regulated system. In the educational literature, these learning difficulties are mainly explained by deficiencies attributable to the students; their perception is seldom taken into account. This led us to explore such difficulties from the learner's point of view in an unregulated system, namely the economics and management courses of the Mohammed V University in Rabat. This exploration was based on a discriminant analysis conducted on a sample of 122 students. The results of this study, while confirming the important role of the student's behavioral and metacognitive commitment in the learning process, emphasize the deficiencies of the institution and the professors that also explain a main part of learning difficulties. They also highlight the lack of accompaniment of learners from their pupil status to that of students which reveal the early appearance of these difficulties.

Keywords: Learning difficulties, Discriminant Analysis, University pedagogy, massification, University Mohammed V of Rabat

Résumé

Dans un contexte de massification, les étudiants des filières à accès ouvert de l'enseignement supérieur connaissent des difficultés d'apprentissage plus accentuées que leurs homologues du système à accès régulé. Dans la littérature pédagogique, ces difficultés d'apprentissage sont principalement expliquées par des carences imputables aux étudiants, leur

perception étant rarement prise en compte. Ce qui nous a poussés à explorer lesdites difficultés du point de vue des apprenants dans un système non régulé à savoir les filières des sciences économiques et de gestion de l'université Mohammed V de Rabat. Cette exploration a été basée sur une analyse discriminante menée auprès d'un échantillon de 122 étudiants. Les résultats de cette étude, tout en confortant le rôle important de l'engagement comportemental et métacognitif de l'étudiant dans le processus d'apprentissage, pointent du doigt les déficiences inhérentes à l'institution et aux professeurs et leurs parts dans l'explication des difficultés d'apprentissage. Ils mettent également en exergue l'absence d'accompagnement des apprenants de leur statut d'élèves à celui d'étudiants, ce qui explique l'apparition précoce de ces difficultés.

Mots-clés: Difficultés d'apprentissage, analyse discriminante, pédagogie universitaire, massification, Université Mohammed V de Rabat

Introduction

Conscient du rôle assigné à l'université dans la préparation de jeunes actifs à même de contribuer au développement du pays, le Maroc s'est doté en 2003 d'une réforme de l'enseignement supérieur visant l'amélioration qualitative et quantitative de l'offre de formation.

Après six années de mise à l'épreuve, les rapports d'évaluation de ladite réforme sont plutôt négatifs. Ce qui a poussé le Maroc à adopter en 2009 « un plan d'urgence » pour remettre le système sur les rails, sans pour autant y parvenir.

Le constat d'échec est sans appel : les filières à accès ouvert connaissent les taux d'échec et d'abandon les plus élevés. La filière des sciences économiques et de gestion est particulièrement concernée, d'autant plus qu'elle souffre d'une massification importante. Ce qui retentit gravement sur le taux d'encadrement au sein des Facultés des Sciences Juridiques Economiques et Sociales (FSJES). Taux qui ne cesse de se détériorer passant de 82 étudiants par enseignant en 2010 à 131 étudiants par enseignant en 2014, contre une moyenne nationale de 65 étudiants par enseignant. Quant au taux de diplomation, il reste très bas variant entre 14% et 19%, alors que l'abandon touche près de 68% des étudiants (Rapport du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique CSEFRS, 2014). Ce qui témoigne d'énormes difficultés d'apprentissage chez les étudiants de cette filière, raison pour laquelle ils ont été choisis comme objet d'étude.

Dans la littérature pédagogique, les difficultés d'apprentissage sont principalement expliquées par des carences imputables à l'étudiant lui-même : manque de motivation, insuffisances cognitives antérieures, problème de

méthodologie de travail, etc. (De Lucia, 1994 ; Leclercq, 2003 ; Galand et al., 2005).

Au Maroc, les rapports d'évaluation officiels mettent plutôt en cause l'insuffisance des ressources humaines et matérielles, négligeant souvent les spécificités liées à la transition entre le lycée et l'université (Rapport du CSEFRS, 2014). Ces spécificités engendrent des changements radicaux pour l'étudiant sans que celui-ci y soit forcément préparé encore moins accompagné (Coulon, 1997 ; Lassarre et al., 2003 ; Romainville, 2005).

Face à ces constats préoccupants se posent les questions de savoir :

- Quelles sont les principales difficultés ressenties par les étudiants lors de leur processus d'apprentissage ?
- Quelles sont les variables explicatives de ces difficultés ?

Questions auxquelles cette étude tente de répondre à la lumière des principales recherches menées dans ce domaine. Pour ce faire, les spécificités du contexte de l'étude seront précisées (1.) avant de faire une revue de la littérature des principales variables explicatives des difficultés d'apprentissage en milieu universitaire (2.). Ensuite, la méthodologie de recherche adoptée sera présentée (3.). Enfin, les résultats de cette analyse exploratoire seront détaillés et discutés dans la section (4.) précédant la conclusion.

Contexte de la recherche : massification et difficultés d'apprentissage

Depuis plusieurs décennies, de nombreuses études ont souligné l'ampleur mais aussi le caractère structurel du phénomène de massification dans les universités, et notamment dans les filières à accès ouvert ou « non régulé » (Romainville, 2000 ; Rey et al., 2005 ; Crépin et Demonty, 2008).

Cette massification, au lieu de constituer un levier pour la démocratisation de l'enseignement supérieur, a au contraire contribué à l'amplification des phénomènes d'abandon et d'échec à l'université (Romainville, 2000 ; Driesbeke et al., 2001 ; Van Campenhout, et al., 2008). Ces phénomènes se trouvent décuplés par l'hétérogénéité des étudiants en termes de capital social, culturel et économique, mais aussi sur le plan de l'âge et de la nationalité (Morlaix et Suchaut, 2012).

En outre, cette problématique d'abandon et d'échec à l'université interpelle, non seulement par son ampleur, mais aussi par son universalité. De nombreuses recherches ont été menées surtout dans les pays occidentaux comme les Etats-Unis (Tinto, 1997 ; Braxton et al., 2000 ; Cuseo, 2005), le Royaume-Uni (Bennett, 2003), l'Australie (Horstmanshof et Zimitat, 2004), le Canada (Sauvé, et al., 2006), la Belgique (Romainville, 2000 ; Beguin et al., 2002 ; Galand et al., 2005 ; Rey et al., 2005 ; De Clercq et al., 2013), la France (Gury, 2007 ; Bodin et Millet, 2011 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Pons-Desoutter, 2015), la Suisse (Galley et Droz, 1999 ; Stassen, 2012) ou

encore la Finlande (Mäkinen et al., 2004). Les cas des pays en développement restent faiblement documentés.

La plupart de ces études mettent l'accent sur la nature précoce du décrochage qui intervient généralement dès la première année à l'université, voire même dès le premier semestre. Ainsi, une part importante des étudiants inscrits quittent sans aucun diplôme, alors que sur la population restante, beaucoup vont passer plus de temps pour réussir.

Au Maroc, les chiffres sur le phénomène sont alarmants. En 2012-2013, le Ministère chargé de l'enseignement supérieur a mené une étude sur les cohortes des étudiants inscrits en cycle normal (licence) dans les établissements à accès ouvert dans cinq universités marocaines utilisant le système APOGEE¹. Les établissements concernés sont la Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales (FSJES), la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) et la Faculté des Sciences (FS). L'étude a été menée sur les cohortes d'étudiants inscrits dans le cycle de licence en 2006, 2007, 2008 et 2009.

Les résultats de l'étude ont fait l'objet du rapport du CSEFRS publié en 2014 révélant notamment que :

- Le taux de diplomation varie entre 14% pour la cohorte de 2006 et 19% pour celle de 2009, sans prise en compte du redoublement. Ce taux atteint 31,2% en comptant jusqu'à trois années de redoublement en cycle de licence, dont moins de la moitié obtiennent leur diplôme en durée légale ;
- L'abandon touche 64% des étudiants : 25,2% de ces abandons surviennent déjà au cours de la première année, 40,2% après deux années et 20,9% après trois années passées dans le système. Les étudiants restants arrivent à s'accrocher et passent jusqu'à six années consécutives dans le système sans toutefois décrocher de diplôme ;
- Par champ disciplinaire, c'est le domaine des sciences juridiques, économiques et sociales qui connaît le taux d'abandon le plus élevé (68%) et le taux de diplomation le plus bas, suivi des sciences puis des lettres et sciences humaines.

Le rapport du CSEFRS (2014) en déduit :

« Dépréciées par un système dual (régulé/non régulé), considérées par les bacheliers comme des formations résiduelles qui reçoivent tous ceux qui n'ont pas pu intégrer le système régulé et sélectif, taxées de non adéquates au marché de l'emploi par les entreprises, encombrées par la massification de la population d'étudiants, et frappées par une image négative au sein de la société, les formations du système non régulé cristallisent les problèmes de qualité » p. 103.

¹ Acronyme pour « Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants », qui est un progiciel de gestion intégrée (PGI) développé par l'Agence de mutualisation des universités et des établissements (AMUE).

C'est la raison pour laquelle le choix de l'étude a porté sur le cas des étudiants de deux FSJES affiliées à l'Université Mohammed V de Rabat (UM5R), en fixant les objectifs de recherche suivants :

- Objectif n°1 : explorer la nature des difficultés d'apprentissage ressenties par les étudiants de la filière des sciences économiques et de gestion de l'UM5 Rabat ;
- Objectif n°2 : distinguer les niveaux de difficultés ;
- Objectif n°3 : identifier les variables explicatives qui permettent de différencier le mieux ces niveaux de difficultés.

La réponse à ces objectifs sera faite en référence aux principales études menées dans ce domaine, et dont les plus importantes seront présentées dans le point suivant relatif au cadrage théorique.

Cadrage théorique : les variables explicatives des difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage : de quoi parle-t-on au juste ?

Dans la littérature, les termes d'échec, d'abandon, de décrochage ou de difficultés sont souvent utilisés indistinctement.

Or comme le souligne Gury (2007), les sorties sans diplôme de l'enseignement peuvent être un choix, comme elles peuvent résulter d'un échec ou d'un abandon. En effet, l'abandon peut ne pas être une manifestation des difficultés lorsqu'il est volontaire et répond à des réorientations dans les choix ou des changements des conditions de vie de l'étudiant. En effet, un étudiant n'ayant pas réussi le concours d'accès à une filière « régulée » la première année, peut tenter sa chance une deuxième fois et réussir. Dans ce cas, quitter le système « non régulé » n'est pas forcément synonyme d'échec ou de décrochage. Il en va de même pour certains étudiants qui arrivent à s'inscrire dans des universités étrangères ou encore qui accèdent au marché de l'emploi.

D'après Tinto (2005), la définition du concept d'abandon n'est pas simple car il peut prendre diverses formes. Grayson (2003) a identifié les formes d'abandon suivantes : l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, ou changer d'établissement. En somme, l'abandon peut être volontaire ou involontaire.

De même, l'échec dans l'enseignement supérieur est une notion « attrape-tout » qui renvoie souvent à des situations et des réalités hétérogènes (Millet, 2012 ; Roland et al., 2015). En effet, il regroupe fréquemment les étudiants qui échouent et se réinscrivent pour une autre année avec les étudiants qui décident de ne pas se réinscrire après leur échec.

Or, ces derniers qualifiés de « décrocheurs » peuvent avoir fait le choix de se réorienter et n'ont pas finalement quitté l'enseignement supérieur. Il n'en demeure pas moins vrai que l'échec est certes la conséquence de difficultés sérieuses, mais un étudiant en difficulté d'apprentissage peut persévérer et obtenir son diplôme même avec des moyennes faibles et/ou sur une période plus longue.

En effet, Talbot (2005) affirme que la notion de « difficultés d'apprentissage » revêt une dimension beaucoup moins définitive et conclusive que celle d'échec qui stigmatise l'apprenant et l'enferme dans un « état » définitif. Par conséquent, le phénomène de difficultés d'apprentissage est considéré comme passager et l'apprenant comme éduicable au sens large. Il en déduit que ce concept est polymorphe en ce sens que les réussites ou les difficultés d'apprentissage sont des notions relatives et dépendent de nombreux critères.

Pour cette raison, nous nous sommes intéressés aux manifestations de ces difficultés chez les apprenants. Nous pouvons considérer qu'il existe différents niveaux de difficultés ayant des conséquences différenciées sur le parcours des étudiants :

- Niveau faible : l'étudiant arrive à poursuivre et à achever son parcours sans redoublement mais avec des notes faibles ou très moyennes ;
- Niveau moyen : poursuite du parcours mais avec des notes faibles et des redoublements ponctuels ;
- Niveau élevé : redoublements fréquents mais sans abandon. L'étudiant termine son cursus avec succès mais sur une longue période ;
- Niveau très élevé : échec avec abandon.

Quant aux principales manifestations des difficultés chez les apprenants, elles ont fait l'objet de plusieurs champs d'analyse : le champ social, cognitif, psychanalytique, psychopédagogique et biologique (Galand et al., 2005 ; Romainville, 2005 ; Sauvé et al., 2006).

Globalement, Ruph (2007) les a classées en difficultés d'ordre affectif et en difficultés d'ordre cognitif. Sur le plan affectif, il considère les problèmes de confiance en soi, de manques de motivation, de stress et d'impulsivité comme les plus fréquents chez les étudiants en difficultés.

Sur le plan cognitif, cinq difficultés majeures ont été recensées par Rey et al. (2005) dans leur exploration des difficultés chez les étudiants :

- a. La relation au sens ou aux énoncés : les étudiants se plaignent souvent de la complexité de la syntaxe, de la technicité du vocabulaire mais aussi de l'appropriation lente et difficile des sens surtout pour des concepts abstraits ;
- b. Ce qui est jugé important dans le savoir : les étudiants sont habitués, dans l'enseignement secondaire, à un rapport au savoir présenté comme « stable » ne demandant qu'à être mémorisé. Tandis que dans

l'enseignement supérieur, la plupart du temps, les propos tenus dans les discours « sont à caractère scientifique et se composent d'un jeu d'alternance entre le didactique, l'explicatif, la démonstration, tout en passant par le débat contradictoire » (p.6) ;

c. Le contrat didactique : la relation enseignant/étudiant n'étant pas explicitement contractuelle, les attentes des enseignants sont souvent perçues par les étudiants comme étant opaques et frustrantes. Cette frustration se manifeste généralement lors de l'évaluation ;

d. La relation identitaire et affective au savoir : certains étudiants trop attachés à leurs convictions et à leurs ambitions trouvent des difficultés à accepter de se remettre en cause ou à changer leurs représentations pour s'adapter à leur nouvelle situation d'apprentissage ;

e. Les attitudes d'études : elles englobent quatre difficultés ressenties par les étudiants : la prise de note perçue comme un exercice complexe, l'établissement de relations entre notions qui ne semble pas du tout évident, le temps d'étude irrégulier et limité à l'approche de l'examen et enfin la préparation à l'examen semble problématique en l'absence de stratégies clairement définies et concluantes.

En conséquence, deux points fondamentaux seront explorés en premier :

- identifier la nature des difficultés ressenties par les étudiants de la filière des sciences économiques et de gestion de l'UM5 Rabat : sont-elles d'ordre affectif, cognitif ou les deux à la fois ?

- différencier les trois niveaux de difficultés spécifiés ci-dessus : faible, moyen et élevé. Le quatrième niveau « très élevé » est exclu de l'analyse car il est difficile de disposer de statistiques fiables sur les étudiants ayant quitté sans diplôme.

Qu'en est-il des facteurs explicatifs de ces difficultés ?

Les variables explicatives des difficultés d'apprentissage : une revue de la littérature

La littérature sur les déterminants de la réussite et de l'échec dans l'enseignement supérieur s'articule autour de deux principaux courants :

- Les modèles éducationnels (Tinto, 1975, 1997 ; Bean, 1980 ; Cabrera, Nora et Castaneda, 1993) qui prônent l'importance des interactions entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles comme déterminants des décisions d'abandon ou de persévérance des étudiants. Selon ces modèles, l'abandon résulterait d'un manque de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celles de l'institution choisie menant, ainsi à un manque d'intégration sociale et académique de l'étudiant dans l'institution ;

▪ Les modèles motivationnels (Eccles, 1983 ; Zimmerman, 2000 ; Wigfield et Eccles, 2000 ; Eccles et Wigfield, 2002) mettent l’accent sur les attributs personnels des étudiants notamment le sentiment d’efficacité personnelle, la motivation et les styles d’apprentissage comme facteurs prédictifs de la persévérance et de l’abandon en milieu universitaire.

S’inspirant de ces modèles, plusieurs études ont tenté d’identifier les variables explicatives les plus significatives des phénomènes d’échec et/ou d’abandon (Schmitz et al., 2010).

Pour une présentation des principaux prédicteurs, nous nous sommes basés sur la récente revue critique de la littérature de Dupont, De Clercq et Galand (2015). Le tableau n°1 résume les résultats de leur analyse portant sur les principales recherches empiriques réalisées durant la période 1975-2015.

Tableau n° 1 : Revue des variables explicatives des phénomènes d’échec et/ou d’abandon (élaboré à partir de la revue critique de la littérature de Dupont et al., 2015)

Catégories	Facteurs explicatifs	Résultats des principales recherches
Les caractéristiques d’entrée	Variables sociodémographiques : genre, niveau socioéconomique et âge	Le lien le plus fort qui apparaît dans les méta-analyses est celui entre la réussite et le niveau socioéconomique. L’effet genre (en faveur des filles) serait indirect via l’engagement dans les études. En revanche, les résultats relatifs à l’âge sont globalement insignifiants.
	La personnalité : névrosisme, agréabilité, extraversion, conscience et ouverture à l’expérience.	Seuls deux facteurs sont positivement associés à la performance académique : le caractère consciencieux et l’ouverture à l’expérience
	Compétences cognitives	Quoique contestées, plusieurs méta-analyses confirment leur rôle de prédicteur de la performance académique.
	Performance passée	Prédicteur important et meilleur que les compétences cognitives, d’autant plus qu’il renforce le sentiment de compétence chez l’étudiant.
L’environnement social	Les pairs	L’effet du soutien des pairs serait indirect via son influence sur la motivation.
	La famille	L’effet du soutien familial serait également indirect via le sentiment d’efficacité personnelle.
	L’institution	Le soutien de l’institution serait efficace s’il est axé sur l’acquisition des compétences concrètes adaptées

		à l'enseignement supérieur (gestion du temps, prise de notes, rédaction de synthèses).
	Les professeurs	Certaines études suggèrent que le soutien du professeur influencerait indirectement la performance académique à travers ses effets sur les stratégies d'apprentissage et l'engagement des étudiants.
Les croyances motivationnelles	L'expectancy-value	La valeur de la tâche est un important prédicteur de la réussite notamment la valeur utilité.
	Le sentiment d'efficacité personnelle	Plusieurs études s'accordent sur le rôle primordial de l'efficacité personnelle dans la performance académique.
	Les buts d'apprentissage : maîtrise ou performance	Lien faible pour les buts de maîtrise, voire inconsistant pour les buts de performance comme prédicteurs de la réussite.
	L'autodétermination : motivations intrinsèque et extrinsèque	La motivation intrinsèque aurait un effet plus direct sur la performance académique.
L'engagement	Comportemental : assiduité, temps d'études, effort	C'est ce type d'engagement qui présente le lien positif le plus fort à la réussite.
	Cognitif : stratégies d'apprentissage en profondeur ou superficielles	Les résultats des recherches estiment que l'impact des stratégies d'apprentissage sur la performance dépend du contexte d'études, c-à-d de la nature des programmes et des méthodes d'évaluation.
	Métacognitif : stratégies d'autorégulation	L'effet des stratégies métacognitives est plus direct sur la réussite.
	Emotionnel : émotions négatives et positives	Même si les émotions ont un impact sur les actions des étudiants, sur leur cognition et leur motivation, les recherches n'ont pas pu établir un lien direct et réel entre les émotions et la performance académique.

Ainsi, la performance académique (réussite versus échec, abandon versus persévérance) est un phénomène complexe et multidimensionnel qui ne peut être attribué à un seul facteur (ou à une catégorie de facteurs). Néanmoins, parmi la multitude de variables recensées et étudiées, celles qui se sont avérées significativement liées à la performance sont les suivantes :

- dans la catégorie « caractéristiques d'entrée », ce sont les performances passées, les performances cognitives et l'origine socioéconomique qui sont les plus significatives ;
- concernant l'environnement social, l'institution et les professeurs auraient un rôle plus important que le soutien familial ou par les pairs ;
- quant aux croyances motivationnelles, seul le sentiment d'efficacité personnelle aurait un impact fort et consistant sur la performance académique ;
- s'agissant de l'engagement, les dimensions comportementale et métacognitive apparaissent comme les plus importantes.

A l'issue de cette revue des principales variables explicatives des difficultés d'apprentissage, nous avons formulé notre troisième objectif à savoir : quelles sont parmi les variables explicatives explorées, celles qui permettent le mieux de différencier les niveaux de difficultés ? Pour ce faire, nous avons adopté la méthodologie de recherche décrite dans la section (3.) ci-après.

Méthodologie de recherche : étude exploratoire

Eu égard aux objectifs de recherche, une double approche a été adoptée :

- dans un premier temps, et compte tenu du volet exploratoire de l'étude, l'approche qualitative a été privilégiée comme le suggère la littérature (Miles et Huberman, 2003, Strauss et Corbin, 2004), et ce en vue d'identifier la nature des principales difficultés ressenties par les étudiants ainsi que les niveaux de difficultés prédominants ;
- dans un deuxième temps, et afin d'étudier les variables explicatives de ces difficultés mais aussi les variables discriminantes des niveaux de difficultés, l'analyse quantitative des données recueillies et plus spécifiquement une analyse discriminante descriptive, a été menée.

Population cible

L'étude ayant focalisé l'attention sur les difficultés d'apprentissage, l'échantillon est constitué uniquement des étudiants qui ont atteint le semestre six (S6) au moment de l'enquête. Ce choix se justifie par le fait que cette population a assez de recul pour pouvoir, d'une part, comparer entre les différents semestres et évaluer les niveaux de difficultés ressenties à chaque étape ; et d'autre part, fournir l'indicateur quantitatif sur le nombre de modules refaits pendant leur cursus jusqu'en S6 ; indicateur choisi pour différencier les trois niveaux de difficultés.

Au total, la population cible compte un effectif de 1 546 étudiants inscrits en S6 dans les deux FSJES de Rabat pour l'année universitaire 2015-

2016. Ce nombre est réparti à raison de 725 étudiants à la FSJES de Agdal et 821 à la FSJES de Souissi.

Echantillon et recueil des données

Un échantillonnage à deux degrés a été effectué :

- au premier degré, les unités primaires sont constituées des différentes sections des sciences économiques et de gestion des deux facultés : quatre à la FSJES-Agdal (Administration et Gestion des Entreprises, Finance-Comptabilité, Monnaie-Banque et sciences économiques) et une à la FSJES-Souissi (Economie et Gestion) ;
- au second degré, dans chacune des sections, les étudiants, répondant aux critères de difficultés spécifiés et qui se sont portés volontaires, ont été sollicités pour répondre au questionnaire.

Sur l'effectif total de 1546 étudiants constituant la population cible, 124 réponses ont pu être recueillies (soit un taux de 8%) dont 122 sont exploitables, au vue de la méthode de collecte utilisée. En effet, les étudiants ont répondu en présence d'un enseignant qui leur explique - en cas de besoin - certains items. Les caractéristiques de l'échantillon sont reprises dans le tableau 2 ci-après :

Tableau n°2 : Caractéristiques de l'échantillon

Variables	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Genre	Masculin	61	50,0
	Féminin	61	50,0
Total		122	100,0
Tranches d'âge	[20-22[	68	55,7
	[22-24[	38	31,1
	[24-26[	8	6,6
	[26-28[	2	1,6
	[28-30]	6	4,9
Total		122	100,0
Mention / intervalle de la moyenne obtenue au baccalauréat	Passable [10-12[	48	39,3
	Assez bien [12-14[	52	42,6
	Bien [14-16[	19	15,6
	Très bien >= 16	3	2,5
Total		122	100,0

Elaboration du questionnaire

Dans un premier temps, nous avons procédé à un entretien qualitatif sous forme d'un focus group composé de sept étudiants, en vue de recueillir leurs perceptions sur les difficultés ressenties lors de leurs cursus ainsi que les attentes non satisfaites aussi bien au secondaire, qu'en phase de transition (lors de leur première année à la faculté) et pendant leur apprentissage

jusqu'au semestre six. Ceci nous a permis, dans une deuxième phase, d'élaborer un questionnaire² semi-directif divisé en trois axes :

- axe 1 : la nature et le timing des difficultés ressenties, et qui ont été explorés à travers 20 items évalués sur une échelle de Likert. Cet axe est divisé en deux : les difficultés d'ordre affectif (sept items explorant les difficultés liées à la confiance en soi, à la motivation, au stress et à l'impulsivité) et les difficultés d'ordre cognitif (13 items explorant les cinq difficultés recensées dans la littérature) ;
- axe 2 : les variables explicatives sont divisées en sept catégories, chacune divisée en plusieurs items, pour un total de 39 items. Il s'agit des performances passées, de l'origine socio-économique, de l'institution, des professeurs, du sentiment d'efficacité personnelle, de l'engagement comportemental et de l'engagement métacognitif. La définition et les mesures de chacune des variables sont décrites dans le tableau n°3.
- axe 3 : les attentes non satisfaites sont formées de questions ouvertes relatives à la phase du secondaire, à la phase de transition et pendant le cursus.

Tableau n°3 : Définition et mesures des variables explicatives retenues dans l'étude

Variables	Définition	Exemples de mesures	Nombre d'items
Performances passées	Résultats obtenus par les étudiants avant l'entrée à l'université	Moyenne du Bac Mention obtenue au Bac Redoublant ou pas Série du Bac	6
Origine socio-économique	Capital culturel et économique familial	Profession des parents ou tuteurs Niveau d'instructions des parents ou tuteurs	2
Institution	Soutien institutionnel à l'amélioration des compétences mais aussi la structure et l'organisation interne de l'institution	Existence (oui ou non) de dispositifs d'amélioration des compétences d'études : tutorat, aide à la préparation des examens, etc. Types d'activités proposées	6 Sur l'échelle de Likert
Professeurs	Soutien perçu des professeurs	Présentation des objectifs du cours Qualité de l'enseignement Aide et disponibilité Équité des examens et des notes	5 Sur l'échelle de Likert
Sentiment d'efficacité personnelle	La confiance qu'a un apprenant dans sa capacité à organiser et à exécuter une action en vue de résoudre un	Capacité à écrire et à prendre la parole de façon claire et efficace Capacité à faire une analyse critique Capacité à gérer simultanément	6 Sur l'échelle de Likert

² Pour le choix de certains items, nous nous sommes basés sur le guide de Ruph, F. (2007) et sur la recherche de Rey et al. (2005).

	problème ou d'accomplir une tâche ³	plusieurs activités	
Engagement comportemental	Les efforts de l'étudiant durant l'initiation et l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Il comporte des aspects physique et psychique	Nombre d'heures d'études Assiduité Participation aux cours Travail supplémentaire en plus du cours	8 Sur l'échelle de Likert
Engagement métacognitif	Mise en œuvre par l'étudiant de stratégies d'autorégulation : planification, autogestion, contrôle et régulation	Capacité de définir des objectifs précis d'apprentissage Prise de conscience des difficultés potentielles Contrôle des sources potentielles de distraction Adaptation des stratégies d'apprentissage en fonction de l'état d'avancement	6 Sur l'échelle de Likert

Traitement des données recueillies

Le logiciel utilisé pour le traitement des données est le SPSS. Ce traitement est effectué en trois étapes principales :

- étape 1 : extraction des statistiques descriptives : cette première étape a permis de répondre aux objectifs n°1 et n°2. Ainsi, nous avons d'abord identifié la nature des principales difficultés ressenties par les étudiants enquêtés ; puis ressorti trois groupes d'étudiants correspondant chacun à un niveau de difficulté évalué par le nombre de modules refaits.
- étape 2 : croisement des différentes variables aux trois niveaux de difficultés en vue d'identifier celles qui leurs sont les plus significativement corrélées. A cet effet, les tests utilisés sont le test de χ^2 et le test ANOVA.
- étape 3 : analyse discriminante descriptive visant à saisir le poids de chacune des variables les plus significatives dans l'explication du niveau de difficulté. Ce qui a permis de répondre l'objectif n°3.

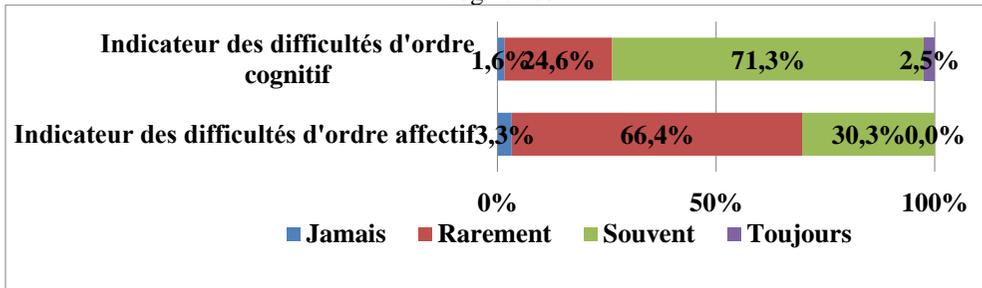
Résultats et discussion

Analyse univariée

Le premier objectif exploré étant les difficultés d'apprentissage ressenties par les étudiants enquêtés, nous avons calculé, à partir des réponses recueillies, deux indicateurs composites : l'un reflétant les difficultés d'ordre affectif et l'autre les difficultés d'ordre cognitif.

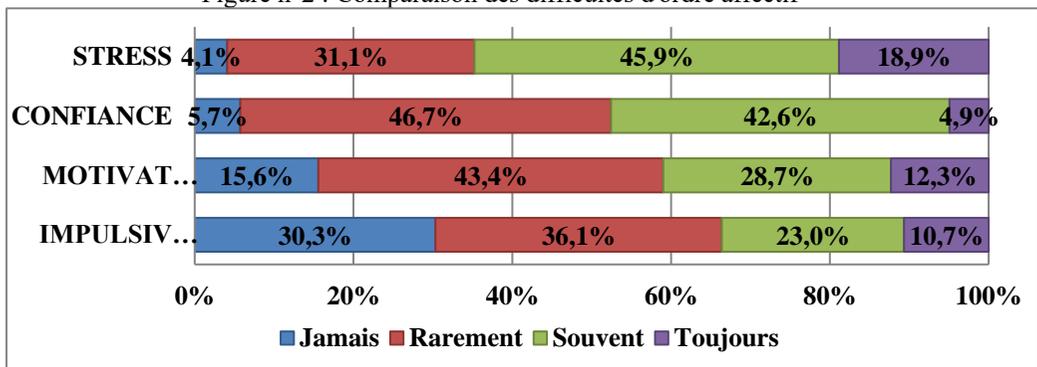
³ Bandura (1997) cité in Dupont et al. (2015), p : 116.

Figure n°1 : Indicateurs composites des difficultés d'apprentissage : affectives versus cognitives



Comme l'illustre la figure n°1, les difficultés d'ordre cognitif sont plus souvent ressenties par les étudiants (plus de 71%) relativement aux difficultés d'ordre affectif (seulement 30%). Ces dernières se manifestent fréquemment (réponses par souvent et toujours) sous forme de stress (64,8%), suivi du problème de confiance en soi (47,5%), comme en témoigne la figure 2. Toutefois, ces phénomènes restent ponctuels liés à l'approche des examens pour la majorité des répondants (53,7%).

Figure n°2 : Comparaison des difficultés d'ordre affectif

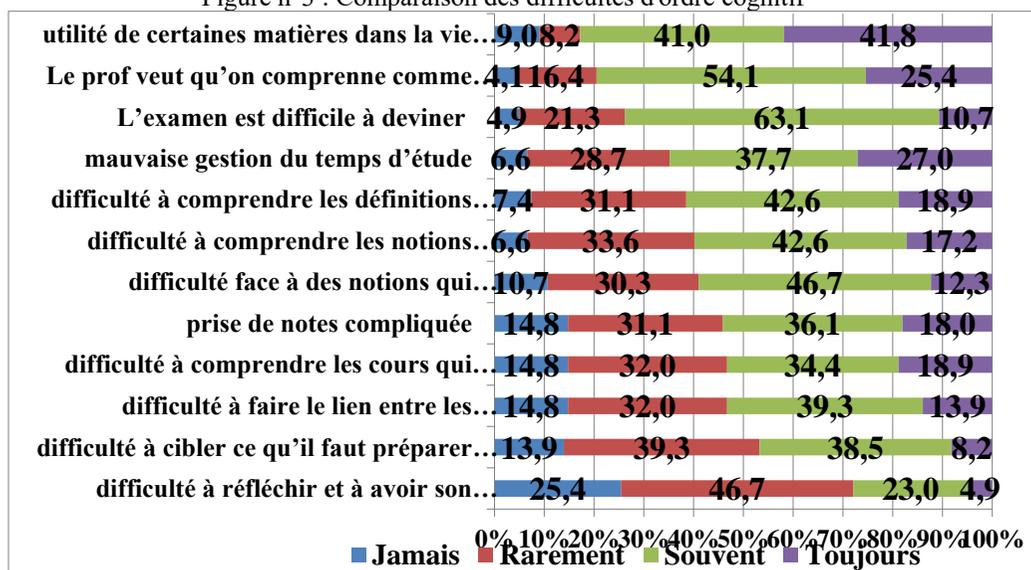


Quant aux difficultés d'ordre cognitif (figure n°3), le contrat didactique - particulièrement les attentes des professeurs et le niveau de difficultés des examens - pose un sérieux problème pour les étudiants interrogés. La principale raison invoquée par les étudiants est le manque de communication avec les professeurs, le plus souvent accentué par la massification importante. En effet, ceux-ci dispensent généralement leurs cours de façon classique dans des amphithéâtres en sureffectifs, ce qui limite toute interaction pendant les séances de cours. En outre, le contact avec les professeurs en dehors de la séance est quasi-inexistant. Ainsi, en dépit de l'effort fourni par certains enseignants en vue de définir clairement les objectifs du cours, les étudiants peinent à garder le « fil conducteur » au fur et à mesure de l'avancement de celui-ci, se trouvant complètement désarmés à l'approche des examens.

En outre, la difficulté à saisir l'utilité des matières étudiées pour la vie professionnelle est également importante et présente tout le temps. Ceci s'explique notamment par la courte durée des études (10 à 12 séances par semestre) limitant les contenus des matières enseignées aux concepts théoriques, mais aussi par la non généralisation des travaux dirigés, l'absence de stage obligatoire durant tout le cursus et donc une rupture totale avec le monde professionnel.

Par ailleurs, la mauvaise gestion du temps (notamment la procrastination) est très problématique pour la majorité des étudiants surtout à leur première session d'études à la faculté. En effet, étant habitués à un système encadré et fortement assisté, avec des contrôles continus les poussant à travailler plus fréquemment, le passage à un système « non contrôlé » rend les étudiants complètement désorientés. Ajoutons à cela le faible taux d'assiduité⁴ aux cours qui ne dépasse guère 10% parmi les répondants. En outre, près de 70% d'entre eux déclarent consacrer plus de trois heures par jour aux sorties avec les amis, aux réseaux sociaux et autres divertissements au détriment de leurs travaux. Le timing « dès l'accès au semestre un » conforte la sensibilité de la phase de transition, à laquelle les étudiants n'ont pas été préparés et ont des difficultés sérieuses à gérer convenablement.

Figure n°3 : Comparaison des difficultés d'ordre cognitif



⁴ Le taux d'assiduité représente ici le pourcentage des étudiants ayant déclaré assister à tous les cours de façon régulière. Sont donc exclus les étudiants qui s'absentent même de façon sporadique.

Analyse bivariée

Pour procéder à l'analyse bivariée, le niveau de difficulté (mesuré par le nombre de modules refaits) a été croisé aux variables explicatives recensées dans la littérature en vue de ressortir celles qui sont les plus significatives.

Ainsi, trois niveaux de difficultés ont été identifiés :

- Niveau faible : aucun module refait ;
- Niveau moyen : de un à huit modules refaits. La limite de huit modules a été choisie car elle représente l'équivalent d'une année entière redoublée. Chaque année est constituée de deux semestres comportant chacun quatre modules ;
- Niveau élevé : neuf modules et plus refaits.

La répartition de l'échantillon selon ces trois niveaux est présentée dans le tableau n°4 ci-après :

Tableau n°4 : Effectifs estudiantins selon les niveaux de difficultés

Niveaux de difficultés	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Faible	33	27,0	27,0	27,0
Moyen	79	64,8	64,8	91,8
Elevé	10	8,2	8,2	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Ces niveaux de difficultés ont été croisés aux variables explicatives identifiées dans la littérature à savoir : le niveau socioéconomique des parents ou tuteurs, la performance passée, l'institution, les professeurs, le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement comportemental et l'engagement métacognitif.

Nous avons effectué les tests statistiques en deux temps. Dans un premier temps, sans distinction des trois niveaux de difficultés, puis dans un second temps, en tenant en compte de ces niveaux.

Les résultats de ces tests ont permis de déceler les variables non significatives quelle que soit l'approche adoptée, les variables explicatives significatives mais non discriminantes et enfin les variables explicatives discriminantes. Ces résultats sont récapitulés dans le tableau n°5 ci-dessous :

Tableau n°5 : Portée explicative des variables retenues dans l'analyse

Variables retenues pour l'étude selon le degré de signification	Variables discriminantes	Variables non discriminantes significatives	Variables non discriminantes non significatives
Niveau socioéconomique des parents ou tuteurs Performance passée	Performance passée Nombre d'années passées à la faculté		Niveau socioéconomique des parents

L'institution Les professeurs	Semestre le plus difficile	L'institution Les professeurs	
Sentiment d'efficacité personnelle		Sentiment d'efficacité personnelle	
Engagement comportemental Engagement métacognitif	Travaux supplémentaires Gérer l'état d'avancement Définir les objectifs d'apprentissage Tenter de trouver des solutions aux problèmes		

Les résultats des tests d'inférence statistique montrent une corrélation significative entre le niveau de difficulté et l'ensemble des variables recensées à l'exception de la variable « niveau socioéconomique des parents ou tuteurs ». De ce fait, cette dernière a été exclue de l'analyse discriminante.

En effet, les étudiants ne semblent pas lier leurs difficultés d'apprentissage au niveau socioéconomique de leurs parents ou tuteurs. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la majorité des étudiants inscrits à la faculté sont issus de milieux modestes à moyens, et donc les disparités sociales ne sont pas très importantes.

Quant aux variables explicatives « institution », « professeurs » et « sentiment d'efficacité personnelle », les tests statistiques ont révélé qu'elles sont significativement corrélées aux difficultés d'apprentissage sans pour autant constituer des variables discriminantes. La majorité des étudiants enquêtés ont effectivement la même perception vis-à-vis de l'institution, considérant leur expérience au sein de la FSJES plutôt insatisfaisantes. Les raisons invoquées sont principalement liées aux conditions d'apprentissage marquées par une forte massification, au manque de transparence et de communication sur les règlements et les décisions les concernant, aux changements fréquents des accréditations des filières et des systèmes d'évaluation qui pénalisent souvent les étudiants.

En effet, le système d'accréditation actuel contraint à revoir l'architecture des filières tous les trois ans. La transition entre l'ancienne et la nouvelle filière accréditées pose des problèmes de reversement pour les étudiants se trouvant à mi-parcours : certains se voient leurs modules anciennement validés complètement annulés faute d'équivalence dans la nouvelle architecture ; ou inversement, ils se trouvent rétrogradés d'un semestre pour passer des modules nouvellement accrédités. Cette situation se

complique davantage avec la fréquence des erreurs dans le système informatique qui gère les notes, mais aussi avec des changements improvisés des seuils de rattrapage et du système de compensation intra et inter modulaires.

Concernant leur appréciation des professeurs, les étudiants tout en admettant que la plupart des enseignants expliquent souvent les objectifs du cours, enseignent clairement et donnent des examens et des notes équitables, ils leur reprochent le manque de rétroaction et d'encouragements. Ceci conforte l'absence de communication entre les enseignants et les étudiants fortement décriée par ces derniers, et qui ne cesse de s'aggraver avec l'accroissement incessant des effectifs estudiantins d'année en année.

S'agissant du sentiment d'efficacité personnelle, les étudiants enquêtés souffrent majoritairement (près de 60%) de lacunes au niveau des différentes aptitudes explorées, à savoir écrire de façon claire, prendre la parole en public, mener une analyse critique, ou encore gérer simultanément plusieurs tâches. Toutefois, ils considèrent que ces lacunes sont plutôt inhérentes à leur formation antérieure défailante et que l'apprentissage à l'université ne fait que les accentuer pour les mêmes raisons citées plus haut, d'autant plus qu'aucun module d'initiation aux méthodes de travail à l'université n'est programmé⁵.

En définitive, les variables explicatives qui se sont avérées discriminantes sont la performance passée, le nombre d'années passées à la faculté, le semestre jugé le plus difficile, l'engagement comportemental et l'engagement métacognitif. Les résultats de cette analyse discriminante sont présentés dans le paragraphe 4.3 suivant.

Analyse discriminante

Les résultats des tests statistiques des fonctions discriminantes se sont avérés très significatifs comme l'illustrent les deux tableaux n°6a et 6b ci-après. En effet, la première fonction canonique utilisée pour l'analyse explique à elle seule près de 77% de la variance, le reste étant représentée par la deuxième fonction, avec des seuils de signification <0,01 pour les deux fonctions.

⁵ A l'exception de la FSJES de Souissi qui avait introduit la « méthodologie de travail universitaire » comme élément de module au premier semestre durant les années 2010-2013. Toutefois, il a depuis été rayé des curricula de formation sans en évaluer l'impact.

Tableau n°6a : Récapitulatif des fonctions discriminantes canoniques : Valeurs propres

Fonction	Valeur propre	% de la variance	% cumulé	Corrélation canonique
1	,891 ^a	76,9	76,9	,686
2	,268 ^a	23,1	100,0	,459

a. Les 2 premières fonctions discriminantes canoniques ont été utilisées pour l'analyse.

Tableau n°6b : Récapitulatif des fonctions discriminantes canoniques : Lambda de Wilks

Test de la ou des fonctions	Lambda de Wilks	Khi-deux	ddl	Signification
de 1 à 2	,417	100,072	16	,000
2	,789	27,142	7	,000

En outre, le rapprochement des classes d'affectation prévues - en utilisant la fonction discriminante - au classement original observé a donné des résultats très probants comme le montre le tableau n°7 suivant. Ainsi 85,1% des observations originales ont été classées correctement grâce à la fonction discriminante.

Tableau n°7 : Résultats du classement^a

Niveau de difficultés		Classe(s) d'affectation prévue(s)			Total	
		Faible	Moyen	Elevé		
Original	Effectif	Faible	24	8	0	32
		Moyen	8	70	1	79
		Elevé	0	1	9	10
	%	Faible	75,0	25,0	0,0	100,0
		Moyen	10,1	88,6	1,3	100,0
		Elevé	0,0	10,0	90,0	100,0

a. 85,1% des observations originales classées correctement.

Les tests de fiabilité étant concluants, nous pouvons interpréter les résultats de l'analyse discriminante, notamment les coefficients de la première fonction qui permettent d'évaluer le poids de chacune des variables retenues dans l'explication des niveaux de difficultés d'apprentissage identifiés. Ainsi, et comme l'illustre le tableau n°8 qui suit, le nombre d'années passées à la faculté, la gestion de l'état d'avancement des matières, le semestre jugé le plus difficile et la moyenne obtenue au baccalauréat présentent les coefficients les plus élevés et donc un impact plus considérable ; alors que les autres variables sont relativement moins influentes.

Tableau n°8 : Coefficients des fonctions discriminantes canoniques standardisées

	Fonctions	
	1	2
Semestre que vous jugez le plus difficile	-,285	,489
Age	-,097	,274
Nombre d'années passées à la faculté	,766	-,038
Moyenne obtenue au Baccalauréat	-,271	,010
Travaux supplémentaires temps/jour	,134	-,397
Définir clairement vos objectifs d'apprentissage	-,101	-,379
Tenter de trouver des solutions à vos problèmes	,153	-,482
Gérer l'état d'avancement des matières étudiées	,564	,530

En conséquence, il s'avère que le niveau de difficulté augmente avec le nombre d'années passées à la faculté. Il en est de même pour la variable « âge ». Ce qui, a priori, peut paraître comme une conséquence et non une cause des difficultés d'apprentissage. Or, les étudiants interrogés ont pour la plupart affirmé que leur inscription à la faculté n'était pas un choix mais une solution de dernier recours faute de pouvoir accéder aux grandes écoles. Et donc, en général, la première année voire même les deux premières années sont marquées par un désintérêt total vis-à-vis des études. Ainsi, l'augmentation du nombre d'années passées à la faculté (et par conséquent de l'âge) est le reflet d'un manque de motivation, qui constitue un facteur aggravant des difficultés d'apprentissage chez les étudiants. Ceux-ci ont clairement admis que plus le temps passe, et plus leur motivation baisse et leurs difficultés augmentent.

Par ailleurs, l'importance notoire de l'engagement métacognitif dans le processus d'apprentissage est confortée par les résultats. En effet, les étudiants ayant déclaré ne pas gérer l'état d'avancement des matières étudiées ont le plus de difficultés. De même, ceux qui ne définissent pas clairement leurs objectifs d'apprentissage et ne cherchent pas des solutions à leurs problèmes éprouvent les niveaux de difficultés les plus élevés.

L'engagement comportemental, et plus spécifiquement le temps consacré aux travaux supplémentaires, permet également de différencier les étudiants. Par conséquent, ceux qui ont affirmé réaliser des travaux additionnels non obligatoires ont moins de difficultés que ceux qui se limitent à faire les tâches requises par les enseignants.

La performance passée, mesurée par la moyenne obtenue au baccalauréat, est aussi très significative. Ainsi, plus la moyenne obtenue est élevée, moins les difficultés sont importantes et vice versa. Ce qui concorde avec la plupart des résultats des études passées en revue dans la littérature.

Concernant le timing, les étudiants à niveau de difficultés élevés ressentent les problèmes dès la première année. En témoigne, le(s) semestre(s) jugé(s) le(s) plus difficile(s) par cette catégorie d'étudiants. Ces

derniers ont affirmé que ce sont les semestres un et deux (S1 et S2) qui leur ont posé le plus de problèmes durant leur cursus universitaire, corroborant ainsi la sensibilité de la phase de transition entre le secondaire et l'université. Pour ces étudiants, cette première année concentre la majorité des difficultés : démotivation liée au (non)choix de la filière, conditions d'apprentissage inhabituelles (massification) marquant une rupture abrupte avec le secondaire, système d'apprentissage rébarbatif et rebutant, absence totale d'orientation et d'accompagnement de la part de l'institution, système d'évaluation incompréhensible et instable.

L'analyse des raisons avancées est de nature à guider les prochaines accréditations et/ou réformes dans le sens souhaités par les étudiants eux-mêmes. Compte tenu du contexte spécifique de ces filières marqué par la massification et du caractère délicat de la transition vers le supérieur, il paraît clairement que les principales actions doivent être prises dès la première année voire le premier semestre, plus particulièrement :

- La mise en place d'une cellule d'orientation et de suivi des étudiants ;
- L'introduction de modules d'initiation aux méthodes d'apprentissage à l'université ayant trait notamment à la prise de note, à la rédaction et à l'analyse ;
- L'incitation des enseignants, par l'institution, à l'évaluation formative et à l'interaction avec les étudiants grâce à l'usage des nouvelles technologies ;
- La programmation de stages obligatoires en entreprises et toute autre action de décloisonnement (inviter les chefs d'entreprise pour des conférences, organiser des jeux de simulation, inciter les étudiants à s'engager dans des programmes d'échange comme « Erasmus+ » et à participer à des actions sociales, etc.) ;
- La planification et la communication suffisamment à l'avance de tout changement touchant les curricula de formation ou les systèmes d'évaluation.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'explorer les difficultés d'apprentissages du point de vue des étudiants concernés, et non à travers le prisme des enseignants, de l'institution ou toute autre partie prenante externe. Cette exploration a permis de ressortir leurs perceptions des difficultés mais aussi les raisons explicatives invoquées ainsi que les variables discriminantes des niveaux de difficultés.

Somme toute, les étudiants enquêtés semblent davantage éprouver des difficultés d'ordre cognitif que celles d'ordre affectif. En outre, ces dernières restent des phénomènes ponctuels liés à l'approche des examens pour la majorité des répondants.

Certes, les difficultés d'ordre cognitif sont beaucoup plus présentes mais à des degrés différents. Le contrat didactique, particulièrement les attentes des professeurs et le niveau de difficultés des examens, pose un sérieux problème pour les étudiants interrogés. Il en va de même pour la gestion du temps et la relation au savoir (utilité de certaines matières pour la vie professionnelle notamment). Ces difficultés apparaissent généralement dès l'accès à la faculté témoignant de l'importance cruciale du passage du niveau secondaire à l'enseignement supérieur.

Quant aux variables explicatives des difficultés d'apprentissage, celles qui se sont révélées significativement discriminantes sont la performance passée, l'engagement comportemental et métacognitif, ainsi que l'âge, le nombre d'années passées à la faculté et le semestre jugé le plus difficile.

Par conséquent, pour que la remédiation aux difficultés d'apprentissage chez les étudiants ne demeure pas un vœu pieux, il faut un engagement effectif et une implication réelle de chacun des éléments de la triade « Institution-Professeurs-Apprenants » :

- L'institution à travers l'amélioration des conditions d'intégration et d'apprentissage, le renforcement de l'évaluation formative et une meilleure diffusion de l'information ;
- Les professeurs par la clarification du contrat didactique, la communication et la rétroaction avec leurs étudiants ;
- Les apprenants via un meilleur engagement comportemental et métacognitif.

Néanmoins, d'autres pistes de recherches restent à explorer notamment l'extension de l'échantillon à un nombre plus élevé d'étudiants, la comparaison entre étudiants de filières différentes, l'exploration du point de vue des enseignants quant aux difficultés d'apprentissage des étudiants afin de le rapprocher à celui des apprenants ou encore le test du pouvoir prédictif de la fonction discriminante dégagée.

References:

1. Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12 (2), 155-187.
2. Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.-P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P. et 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.
3. Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop-out rates in a university Business Studies Department. *Journal of Further*

- and Higher Education*; 27 (2), 123-141.
4. Bodin, R. et Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2 (3), 225–242.
 5. Braxton, J.M., Milem, J.F. et Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590.
 6. Cabrera, A., Nora, A. et Castaneda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.
 7. Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), (2014). *La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*. Rapport analytique, Rabat, Maroc.
 8. Coulon A., (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.
 9. Crépin, F. et Demonty, I. (2008). L'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur : Présentation de projets pilotes associant des enseignants du secondaire et du supérieur en communauté française de Belgique. *Recherche en éducation. Article de synthèse. Unité d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement, Université de Liège*.
 10. Cuseo, J. (2005). « Decided », « undecided, » and « in transition »: Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. In R.S. Feldman (dir.). *Improving the first year of college: Research and practice* (p. 27-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 11. De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. et Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (3), 641-662.
 12. De Lucia, R. C. (1994). Perceptions of Faculty-Student Relationships: A Survey. *NASPA Journal*, 31 (4), 271-279.
 13. Droesbeke, J.-J., Hecquet, I. et Wattelar, C. (2001). *La population étudiante : Description, évolution, perspectives*. Bruxelles: Editions Ellipses.
 14. Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.
 15. Eccles J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. Dans J. T. Spencer (dir.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco : W. H. Freeman, 75-146.

16. Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 109-132.
17. Galand, B., Neuville, S., et Frenay, M. (2005). L'échec à l'Université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.
18. Galley F. et Droz R. (1999). *L'abandon des études universitaires*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.
19. Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.
20. Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (2), 1-16.
21. Horstmanshof, L. et Zimitat, C. (2004). *Time for Persistence*. Australie: Griffith Institute for Higher Education, Griffith University.
22. Lassarre, D., Giron, C., et Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32 (4), 669-691.
23. Leclercq, D. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la CFWB*. Liège : Éditions de l'Université de Liège.
24. Mäkinen, J., Olkinuora, E. et Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48, 173-188.
25. Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : Édition de Boeck.
26. Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.69-88). Bruxelles : De Boeck.
27. Morlaix, S. et Suchaut, B., (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 77-94.
28. Pons-Desoutter, M. (2015). Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31 (2). URL : <http://ripes.revues.org/957>.
29. Rey, B., Baillet, D., Compère, D., Defrance, A., avec la collaboration de Lammé, A. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement*

- supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés. Rapport de recherche subventionnée.* Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.
30. Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31 (3). URL : <http://ripes.revues.org/1009>.
 31. Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse, Education et Formation*. Paris, L'Harmattan.
 32. Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 18-22.
 33. Ruph, F. (2007). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*. Services aux étudiants et aux diplômés. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).
 34. Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue de sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805.
 35. Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Etudes de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
 36. Stassen, J-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.133-156). Bruxelles : De Boeck.
 37. Strauss, A. L., et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie*. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.
 38. Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne, Edition Erès.
 39. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
 40. Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-622.
 41. Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. In A., Seidman (Ed.).

- College Student Retention: Formula for Student Success* (p.317–334). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
42. Van Campenhoudt, M., Dell' Aquila, F., et Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 65, 1-41.
 43. Wigfield, A. et Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
 44. Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.