

Passer d'un « Service d'Aide à la Réussite» à des « Ateliers de Formation Professionnelle » ou comment passer d'un SAR, une béquille ? - à un AFP, un piolet!

PLUMAT Jim, UCL et FUNDP - PONCIN Chantal, DUCARME Delphine et COMBEFIS Sébastien, UCL.

Résumé

Les services d'aide à la réussite, les SAR, proposent souvent, au début des études supérieures, la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences méthodologiques. Cependant, la participation à ces activités constitue un dilemme pour les étudiants: y participer, c'est se faire (re)connaître comme démunis, l'estime de soi s'en trouve alors bien écornée; s'en désengager, c'est hypothéquer sa réussite. Face à ce constat, nous avons mis en place un dispositif innovant.

Même s'il ne s'agit pas à première vue d'un dispositif d'aide à la réussite, les compétences qui y sont travaillées sont bien de cet ordre. Il s'agit d'Ateliers de Formation Professionnelle, AFP, obligatoires et orientés vers l'acquisition de nouvelles compétences, comme toutes les autres activités du programme. L'estime de soi des étudiants en est donc préservée. L'aspect novateur tient au fait que les compétences transversales sont placées dans une visée professionnelle plutôt

qu'académique : rédiger un compte-rendu, gérer son emploi du temps, mener un projet en équipe, etc. En plaçant ces ateliers dans un contexte professionnel, les compétences méthodologiques souvent obscures aux yeux des étudiants prennent sens.

Dans les programmes d'étude, les compétences disciplinaires sont omniprésentes ne laissant souvent qu'une place secondaire aux compétences méthodologiques. Notre dispositif met au contraire ces dernières au-devant de la scène et les compétences disciplinaires n'y sont perçues que comme des moyens de les mobiliser. La relation étudiant-enseignant est également revisitée : nous traitons les primo arrivants comme de (futurs) professionnels et non comme des étudiants qu'on assiste.

Finalement, nous faisons le pari que les compétences méthodologiques, indispensables pour être un professionnel efficace, soient mobilisées par les étudiants pour réussir leurs études.

Confronter les primo arrivants à des tâches à visée professionnelle plutôt que leur proposer un dispositif d'aide, c'est leur donner un piolet pour gravir les montagnes au lieu d'une béquille !

Mots clés: réussite - aide – métier

Introduction

L'entrée dans l'enseignement supérieur correspond à un saut dans l'inconnu pour de nombreux étudiants. Dans le contexte de la Communauté française de Belgique, l'entrée dans l'enseignement supérieur est largement ouverte : il suffit d'avoir un diplôme de fin du secondaire pour s'inscrire dans n'importe quelle section. La réussite n'est évidemment pas toujours au rendez-vous : le taux d'échec en première année est d'environ 60% (Leclercq et Parmentier, 2011). Problèmes d'orientation, lacunes dans certains domaines, manque de prérequis dans une matière mais également des méthodes de travail insuffisamment intégrées et pratiquées expliquent partiellement ce constat. Face à cette situation, les établissements d'enseignement supérieur, universitaires ou non, ont mis sur place depuis plusieurs années des services d'aide à la réussite – les SAR – qui proposent aux étudiants qui arrivent dans

l'enseignement supérieur – les primo-arrivants – diverses activités qui visent la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences méthodologiques. A l'Université catholique de Louvain, nous avons mis en place un dispositif original appelé « Ateliers de formation professionnelle » – les AFP – pour les étudiants en première année de bachelier en sciences informatiques.

Dans les premières sections de cet article, nous décrirons ce dispositif et nous présenterons les hypothèses qui ont guidé sa conception. Comme pour tout dispositif, il s'agit de motiver les étudiants à venir et à y participer activement. Mais travaillant dans une approche-programme, autour d'un référentiel de compétences, il nous paraissait important que ces étudiants qui ont choisi le domaine de l'informatique perçoivent les enjeux, les contraintes de leur futur métier. Nos ateliers sont donc des dispositifs d'aide à la réussite car on y travaille les compétences méthodologiques mais avec une visée et un contexte professionnel fort.

Ensuite, à l'aide des données recueillies auprès des étudiants, nous analyserons l'impact réel du dispositif sur le comportement et les performances des étudiants.

Le dispositif et les hypothèses sous-jacentes

Description du dispositif

A l'entrée dans l'enseignement supérieur, de nombreux étudiants primo arrivants rencontrent des difficultés d'ordre méthodologique. Ils sont confrontés à de nouvelles exigences, le volume de la matière des cours augmente par rapport à l'enseignement secondaire et l'encadrement est moins directif. Pour les aider à relever ce défi, les établissements d'enseignement supérieur organisent des activités d'aide à la réussite.

Les ateliers de formation à visée professionnelle – AFP – proposés à l'Université catholique de Louvain aux étudiants primo arrivants en sciences informatiques sont composés d'une dizaine de séances de deux heures durant les premières semaines de l'année académique. Les groupes d'une quinzaine étudiants sont encadrés par des formateurs experts en informatique et des pédagogues. Le travail en binôme expert-

pédagogue pour quelques séances permet de fournir aux étudiants une formation de qualité qui rassemble compétences méthodologiques et disciplinaires. Cela assure également une bonne coordination avec les cours d'informatique du programme. Pour créer un environnement proche de la réalité professionnelle, les animateurs de ces AFP endossent le rôle « fictif » de consultants en informatique mandatés par l'université afin de préparer les étudiants à leur futur métier. Ces consultants sont en contact avec une société, également fictive mais réaliste, qui propose aux étudiants de contribuer au développement d'un logiciel informatique. En outre, quelques conférenciers extérieurs intervenant lors de deux soirées permettent de crédibiliser encore plus le projet et les exigences professionnelles présentés aux étudiants. Les AFP se clôturent par une défense orale des projets réalisés par chaque groupe face à un jury jouant le rôle de clients potentiels. Les groupes ayant réalisé les meilleurs projets ont ensuite été invités à présenter le résultat de leur travail face aux parents, amis, professeurs et autorités facultaires.

La succession des activités proposées permet aux étudiants de découvrir progressivement le métier d'informaticien et ses contraintes tout en favorisant l'acquisition des compétences nécessaires pour mener à son terme un projet de développement logiciel en équipe. Comme dans la vie professionnelle « réelle », l'essentiel n'est pas de programmer, il faut également découvrir les compétences et les caractéristiques de ses collaborateurs et collègues, percevoir leurs points forts et faibles, participer à des réunions avec les gestionnaires du projet et en faire un compte-rendu, comprendre des aspects techniques du projet, justifier ses choix de conception, documenter le logiciel, le présenter oralement à des clients potentiels non spécialistes, rédiger un rapport de projet destiné à des informaticiens qui seraient appelés à éclairer le choix du client,... A travers toutes ces activités placées dans une visée professionnelle et fortement contextualisées, de nombreuses compétences méthodologiques sont mises en évidence et exercées par les étudiants eux-mêmes lors de tours de table. Les étudiants ont ainsi progressivement été amenés à réfléchir aux compétences nécessaires pour obtenir des résultats jugés conformes à ce qui est attendu et donc... à changer leur méthode de travail (d'étudiant) si nécessaire !

Les sections suivantes décrivent les hypothèses qui sous-tendent la conception de ce dispositif.

Ateliers de formation et non dispositif d'aide

Au sein de nombreux établissements d'enseignement supérieur, les services d'aide à la réussite – les SAR – proposent aux étudiants primo arrivants la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences transversales utiles pour mener à bien leurs études supérieures. Cependant, la participation des étudiants à ce type d'activités les place souvent, et d'une manière paradoxale, en position difficile voire délicate. De fait, choisir de participer à ces activités, c'est (s')avouer ses faiblesses et se faire (re)connaître auprès des enseignants et des autres étudiants comme en difficulté. Choisir de ne pas participer à un SAR ou s'en désengager en cours d'année, c'est réduire les opportunités d'acquérir les compétences et les connaissances requises et donc peut-être hypothéquer sa réussite. L'étudiant est ainsi placé face à un dilemme: favoriser sa réussite ou protéger son estime de soi. Peut-être trouve-t-on là une des raisons de la faible fréquentation des étudiants aux activités de remédiation... Dès lors, *comment inviter les étudiants à s'engager dans un dispositif d'aide à la réussite sans écorner leur estime de soi ?* C'est la première question qui nous a guidés dans la mise en œuvre des AFP.

D'une manière générale, l'estime de soi correspond à la valeur que s'accorde un individu, c'est un *phénomène dynamique* qui se construit au cours du temps en fonction des possibilités intellectuelles liées à l'âge et en se nourrissant des rencontres avec d'autres individus. En effet, les relations interpersonnelles sont la source de nombreuses informations sur soi-même via la manière dont on est jugé par les autres et dont on se compare avec autrui. Comme l'indique Toczek (2005), *l'estime de soi est un besoin fondamental pour l'individu* et tous, des enfants aux adultes, souhaitent se voir comme des personnes de valeur. D'une manière générale, le traitement de l'information sur soi s'avère très sélectif et privilégie souvent les informations positives.

Divers indices pourraient permettre aux étudiants qui entament des études universitaires de percevoir leurs faiblesses : évaluations formatives en début de cursus, comparaisons avec les pairs, difficultés à appréhender la complexité de concepts théoriques ou à résoudre seuls des exercices proposés, etc. Cependant, les étudiants qui présentent des carences développent généralement des *stratégies autoprotectrices* (Martinot, 2001). Parmi celles-ci, trois sont régulièrement utilisées par les primo

arrivants. L'autocomplaisance est la stratégie développée lorsque l'étudiant refuse de reconnaître sa responsabilité dans ses échecs et l'attribue à une cause externe. Une deuxième stratégie est l'autohandicap. Face à une difficulté présumée, l'étudiant se construit un obstacle qu'il pourra ensuite invoquer pour justifier son échec. Enfin, la comparaison avec des étudiants plus faibles sécurise certains lorsqu'ils sont face à une situation d'échec. Toutes ces stratégies autoprotectives empêchent l'étudiant de prendre conscience de ses faiblesses. Et par voie de conséquence, les dispositifs d'aide à la réussite mis à disposition seront peu usités.

Face à ce constat, nous avons positionné les *AFP* comme une *activité obligatoire orientée vers la formation et l'acquisition de compétences comme n'importe quelles autres activités du programme*. En positionnant les *AFP* de cette manière, y participer, c'est se former, comme toutes les autres activités inscrites au sein du programme d'étude. *L'estime de soi n'est donc plus ébranlée.*

Changement de statut pour le savoir et les acteurs

Changer les mots pour préserver l'estime de soi des étudiants est une chose mais le dispositif doit être cohérent avec cette modification : l'étudiant n'est plus aidé, il est formé ; l'encadrant n'est plus dispensateur de savoir mais accompagnant ; le dispositif n'est plus une aide à côté du cursus académique (une *béquille*) mais il permet d'acquérir des compétences méthodologiques qui prennent une place comme les compétences disciplinaires au sein même du cursus (l'ensemble devient alors un *piolet* objet symbolique lui permettant au futur diplômé de gravir les montagnes).

Si on met ainsi sur pied d'égalité les cours disciplinaires et des dispositifs d'aide méthodologique, on entame un cheminement vers une rupture remettant en question la hiérarchie souvent tacite entre compétences disciplinaires et compétences transversales. S'il est évident que les activités proposées par les « service d'aide à la réussite » visent à assister les étudiants, il en est de même pour les cours, les travaux pratiques et de toutes les activités proposées aux étudiants dans le cadre du cursus académique. Dès lors, pourquoi stigmatiser ainsi une activité plutôt qu'une autre ? N'est-ce pas le caractère non disciplinaire qui est

ainsi implicitement dénoncé ? Pourtant on constate que les diplômés au terme de leurs études doivent maîtriser de plus en plus de compétences qui ne sont pas uniquement disciplinaires mais aussi transversales (organisationnelles, communicationnelles, ...). Alors pourquoi ne pas mettre en avant cette spécificité des ateliers proposés dans le cadre de «l'aide à la réussite» et parler tout simplement de formation ? Parfois, des compétences méthodologiques sont mises en lumière dans certains programmes, dans certains cours mais elles sont alors vues comme étant au service de l'acquisition du savoir disciplinaire. C'est l'option retenue dans beaucoup de SAR. Il s'agit d'abord de faire acquérir par les étudiants les compétences liées à l'étude pour... leur permettre de mieux étudier le contenu des cours !

Dans notre dispositif, nous avons privilégié un renversement complet du rôle du savoir disciplinaire. Ce sont les compétences méthodologiques qui sont d'emblée visées, le savoir et les compétences disciplinaires ne sont que des moyens pour les acquérir. Les connaissances disciplinaires sont donc au service des premières. Les tâches proposées font appel aux compétences disciplinaires mais mettent en lumière la nécessité de les compléter par des compétences transversales (ou méthodologiques). Les compétences méthodologiques font donc partie du référentiel de compétences de notre programme en sciences informatiques et un cours au moins leur est directement dédié.

Parallèlement à ce changement de statut du savoir, les acteurs – étudiants primo arrivants et encadrants – changent également de statut. Pour l'étudiant, cette rupture statutaire consiste d'emblée à se considérer comme des professionnels en devenir capables de productions plutôt que comme des étudiants en demande. Si nous voulons qu'ils deviennent des professionnels alors traitons-les comme tels ! On entend souvent les enseignants se plaindre de ne pas avoir des étudiants plus responsables, plus proactifs dans leur métier d'étudiant. C'est en fait très difficile pour eux. Ils viennent de sortir de l'enseignement obligatoire où ils ont été encadrés par leurs professeurs, par leurs parents et ils se retrouvent brusquement plus autonomes. Notre dispositif s'adresse ainsi à des professionnels en devenir et non à des étudiants en attente d'assistance. Progressivement, nous les confrontons au niveau d'exigence qui sera

requis dans le milieu professionnel. Cette perspective les éclaire également sur les exigences de l'enseignement supérieur.

Le second aspect de cette rupture statutaire est celle relative au rôle joué par les encadrants. Ces derniers quittent leur statut de dispensateur de savoir pour accompagner, *coacher* le futur professionnel. L'accompagnement que nous proposons ici se place résolument dans une posture professionnelle, afin de rester crédible aux yeux des étudiants. Comme le rappelle un coach, Michel Vial (Vial, 2007) : « ...donc, il s'agit d'être avec l'autre, à côté, un peu en retrait, jamais au premier plan et être au service de l'autre. Le but appartient à l'accompagné et en aucune façon à l'accompagnateur. Il s'agit pour l'accompagnateur de tenir des compétences contradictoires : à la fois accueillir l'autre dans sa différence, « dans ce qu'il est », comme on dit aujourd'hui, je préférerais dire dans ce qu'il fait... Et à la fois intervenir sur son destin. » Accompagner, c'est donc intervenir sur le destin de l'autre mais toujours en laissant à l'autre les choix.

Contextualisation professionnelle

Éviter d'égratigner l'estime de soi favorise la présence des étudiants au dispositif mais cela ne suffit pas pour les motiver à participer activement. En effet, tout enseignant sait que la présence d'un étudiant n'implique pas automatiquement son engagement cognitif et encore moins sa persévérance dans la tâche proposée. Dans le contexte des SAR, les compétences méthodologiques que l'on souhaite travailler sont souvent obscures aux yeux des étudiants : on leur parle de méthode de travail, de méthode d'études mais la majorité des étudiants ne sont pas habitués à réfléchir en termes de méthode, ils raisonnent en terme de contenu disciplinaire. Dès lors, *comment dépasser cette méconnaissance des enjeux méthodologiques par les étudiants et les motiver à participer à des activités traitant de cette thématique ?* C'est la troisième question qui a guidé notre réflexion.

Pour Viau (Viau, 1998), la *dynamique motivationnelle* qui anime un étudiant lorsqu'il accomplit une activité, prend *son origine dans trois perceptions que l'étudiant a de l'activité* qui lui est proposée. D'une part, sa perception de la valeur de l'activité, le jugement que l'étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts

qu'il poursuit est essentielle. D'autre part, la perception qu'il a de sa compétence et donc de sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir. Enfin, la perception qu'il a de la contrôlabilité de l'activité, c'est-à-dire le sentiment de contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. Si ces perceptions sont élevées, l'étudiant sera motivé, ce qui aura pour conséquence qu'il choisira de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique qui lui est proposée et persévérera.

Les leviers de la motivation se trouvent donc dans les perceptions de l'étudiant. On pourrait en conclure à première vue que les professeurs n'ont que peu d'emprise sur cette dynamique. Cependant, il s'agit de perceptions en lien avec l'activité pédagogique proposée. Les encadrants ont donc tout intérêt à se demander dans quelle mesure les activités qu'ils proposent contribuent à maintenir la motivation des étudiants. Viau (1999) donne également *dix conditions* qui caractérisent les activités pédagogiques susceptibles de *promouvoir la motivation* chez les étudiants. Parmi celles-ci, nous en pointons ici quelques-unes qui se trouvent particulièrement renforcées dans notre dispositif.

Être signifiante aux yeux de l'étudiant. Les AFP sont destinés aux étudiants de première année. Ces primo arrivants s'orientent vers un « domaine professionnel » à l'entrée de l'enseignement supérieur. Ils sont encore en questionnement face à ce choix et ne perçoivent pas toujours clairement les enjeux de leur futur métier. Ils sont donc très réceptifs à toute source d'informations qui puisse les conforter dans leur choix. En positionnant notre dispositif dans une visée professionnelle, les AFP font sens pour l'étudiant et répondent à ses préoccupations.

Représenter un défi pour l'étudiant. Dans la mesure où la tâche proposée n'est ni trop facile, ni trop difficile, elle influence positivement la perception par l'étudiant de sa propre compétence. Ainsi, le projet qui a servi de fil conducteur pour les AFP représente un important défi pour les étudiants : réaliser une application informatique complète de traitement d'images (capable de reconnaître une sous-image dans une image de plus grande taille). Bien que complexe, la tâche demandée est, au fur et à mesure des AFP, apparue chaque fois plus accessible.

Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Lorsque l'activité comprend diverses sous-tâches, qu'elle n'est pas répétitive et qu'elle s'intègre dans une séquence logique, elle améliore la perception de la

valeur et de la contrôlabilité. Au travers d'activités placées dans une visée professionnelle, de nombreuses compétences méthodologiques ont été mises en évidence et exercées : être conscience de ses propres stratégies de communication et de celle d'autrui pour s'adapter à son interlocuteur, rédiger des documents écrits de qualité adaptés à l'usage qui en sera fait, comprendre et exploiter des documents techniques, travailler en groupe, planifier des réunions, faire une présentation orale convaincante en s'adaptant à ses interlocuteurs... Dans le contexte d'un projet, ces activités prenaient du sens et s'enchaînaient de manière logique.

Exiger un engagement cognitif de la part de l'étudiant. Si l'activité requière que l'étudiant y investisse toutes ses capacités, la réussite de celle-ci impliquera que la perception par l'étudiant de sa compétence sera alors fortement favorisée. Notre dispositif proposait des activités relativement complexes. Via un encadrement de type coaching, les étudiants étaient amenés à trouver eux-mêmes des méthodes pour les réaliser en tentant de respecter un niveau de qualité élevé imposé à des professionnels. De plus, lors de tours de paroles organisés au terme des AFP, les étudiants étaient invités à partager avec leurs pairs. C'étaient souvent l'occasion d'échanges fructueux où les compétences méthodologiques étaient explicitées par les étudiants eux-mêmes et où diverses méthodes de travail émergeaient.

Avoir un caractère interdisciplinaire, pour que l'étudiant puisse réutiliser les compétences acquises dans d'autres cours et ait une perception globalement plus positive de la valeur de sa formation. Les AFP ont été réalisés en étroite collaboration avec le cours d'introduction à l'algorithmique et à la programmation suivi en parallèle par les étudiants. Il faisait également appel à des notations mathématiques non triviales qui ont mis en exergue l'importance de cette discipline dans la formation des informaticiens.

Visée à long terme, s'y préparer maintenant

Placer le dispositif d'aide dans un contexte professionnel éloigne à première vue les apprentissages du contexte académique et plus spécifiquement de la réussite en première année. Toutefois, l'objectif visé reste identique : permettre à l'étudiant d'acquérir rapidement au début de son parcours universitaire des compétences méthodologiques qui lui seront utiles pour réussir celui-ci et franchir les obstacles. Mais nous

l'avons placé dans une perspective d'avenir professionnel. En effet, *les compétences pour réussir ses études ne sont-elles pas similaires à celles qu'il faudra mettre en œuvre pour avoir une attitude professionnelle au sein d'une entreprise ?* Lors de chaque séance, les compétences transversales travaillées dans le cadre des AFP sont placées dans un contexte professionnel : prendre des notes en réunion, gérer l'emploi du temps d'une équipe, rédiger un rapport, etc. Toutes ces compétences sont, de fait, indispensables pour être un professionnel efficace mais aussi pour réussir sa première année d'enseignement supérieur ! Nous faisons l'hypothèse que ces compétences, identifiées à travers des attitudes socioprofessionnelles, seront également mobilisées par les étudiants en cours d'année.

Si à la suite de Tardif (1999), il paraît évident qu'un apprentissage n'a pas de réel intérêt s'il reste accroché à son contexte initial, il ne devient vraiment libérateur que lorsqu'il peut être mobilisé pour réaliser de nouveaux apprentissages. Tardif retient du transfert des apprentissages la définition suivante: « [II] fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ». Cependant, ce processus de transfert ne va pas de soi, il doit être accompagné par l'enseignant. Tardif et Meirieu (1996) ont identifié trois conditions favorables au transfert : la contextualisation initiale qui permet de donner du sens au nouvel apprentissage afin de mieux l'intérioriser, la décontextualisation pour sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition - cette étape fait tout particulièrement appel à la métacognition - et la recontextualisation où l'étudiant réutilise les connaissances construites dans d'autres contextes.

Cette « valse à trois temps » se retrouve également dans le dispositif décrit ci-avant. Pour guider les étudiants dans cette voie, les AFP débutent par une tâche *contextualisée*, de type professionnel, que les étudiants doivent réaliser seuls ou en petits groupes. Ensuite, un tour de table est organisé pour faire émerger les enjeux de cette tâche et la démarche mise en place par chacun pour la mener à bien. Dans certains cas, des productions, rendues anonymes, sont analysées par les étudiants pour en retirer les points forts et les points perfectibles. Le résultat de cette analyse fait également l'objet d'un partage entre pairs. Ces temps d'échange permettent de *décontextualiser* les apprentissages, d'en extraire

les éléments principaux qui seront ainsi plus facilement mobilisables dans de nouvelles situations. Il est alors demandé aux étudiants de citer d'autres situations rencontrées dans leurs études où ils pourront mettre en pratique les compétences, les démarches qu'ils viennent de mettre en lumière, c'est le temps de la *recontextualisation*.

A titre d'exemple, les encadrants, en tant que consultants d'une société informatique (fictive), ont présenté le projet oralement et un document écrit complémentaire a été transmis aux étudiants. Après l'exposé, le formateur a demandé aux étudiants, d'abord de manière individuelle, de mettre par écrit ce qu'ils avaient retenus et de créer un compte-rendu de la demande et du projet par binômes (contextualisation = le métier). Durant la seconde partie de l'atelier, nous avons fait le point ensemble, que s'est-il passé ? (décontextualisation). La plupart des étudiants n'avaient pas pris de notes durant l'exposé fait par la société, ne sachant donc faire qu'un compte-rendu très sommaire. Eux-mêmes s'en sont rendu compte ! En faisant le lien avec leurs études, les étudiants se sont rendu compte que s'ils ne prenaient pas de notes quand ils assistent à un cours ou à un exposé, ils n'ont pas toutes les informations nécessaires et toutes les clés pour répondre à la demande, ici, réussir leurs études (recontextualisation = les études).

Résultats et analyse

Plusieurs enquêtes ont été réalisées auprès des étudiants. Au terme du dispositif, 80% des étudiants déclarent que les AFP les ont aidé à définir une meilleure méthode de travail. En ce qui concerne l'intérêt et l'utilité, on trouve des scores allant de 84% à 86% ! Il est également à noter que seuls 17% des étudiants trouvaient que les AFP étaient trop difficiles. Alors que 53% estimaient que les AFP impliquaient une charge de travail soutenable, il faut noter qu'une grande majorité (89% !) affirment qu'ils ont ainsi pu prendre conscience du volume de travail d'un professionnel. Enfin, les étudiants affirment que globalement, ils ont appris de nouvelles choses, 93% pour leur futur métier et 87% pour leur métier d'étudiant.

Enfin, en rapport avec l'année passée, les étudiants ont mieux et plus apprécié des activités auparavant peu contextualisées comme la prise de

notes, la rédaction d'un rapport écrit ou l'établissement d'un planning de travail. En rapport avec les années précédentes, les étudiants ont apprécié la mise à disposition d'outils pour réaliser au mieux leurs productions. Enfin, les nombreuses interactions des formateurs avec les étudiants quant à l'évolution de leurs travaux ont également été soulignées, ce qui semble donner une confiance en soi plus importante chez les étudiants.

Il nous reste à faire évoluer le dispositif et en particulier à soigner la prise d'informations auprès des étudiants. Ainsi, nous nous sommes rendu compte du manque d'information quant au transfert possible des compétences développées dans les AFP vers d'autres activités plus ciblées comme les cours magistraux ou les séances de travaux pratiques.

Conclusion

Nous avons pris l'option de présenter à tous les étudiants de première année un dispositif visant à identifier et à accroître les compétences professionnelles plutôt qu'un service d'aide à la réussite. L'objectif est identique : permettre au primo-arrivant d'acquérir rapidement au début de son parcours universitaire des compétences méthodologiques qui lui seront utiles pour réussir celui-ci et franchir les obstacles ; mais nous l'avons placé dans une perspective d'avenir professionnel. L'expression « service d'aide à la réussite » nous semble trop connotée comme une béquille ... alors que la visée professionnelle du dispositif proposé invite à gravir les difficultés, il se veut un piolet qui accompagnera l'étudiant tout au long de sa formation !

Bibliographie

Leclercq D. & Parmentier, Ph., (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? In Ph. Parmentier (DIR.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

Martinot, D., (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue Des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3 pp.483-502.

Tardif J. & Meirieu P., (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, mars - avril, pp. 4 - 7.

Tardif J., (1999). *Le transfert des apprentissages*, Editions logiques, Montréal.

Vial, M., (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence à Ariane Sud entreprendre. Texte mis sur leur site.

Viau, R., (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck (2e édition).

Viau, R., (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.