

Mikaël De Clercq, Isabelle Bournaud,
Ruth Phillion et Joris Felder (éds.)

Accompagnement à la réussite des personnes étudiantes dans l'enseignement supérieur : des regards multiples



PETER LANG

Bruxelles · Berlin · Chennai · Lausanne · New York · Oxford

Identifier les compétences nécessaires à la réussite dans l'enseignement supérieur

Comment délimiter la notion de réussite ?

Mikaël De Clercq et Isabelle Bournaud

Le terme de réussite est par essence polysémique (Annoot et al., 2019), Paivandi précise qu'au niveau international « il n'existe pas de consensus sur la définition de la réussite universitaire » (Paivandi, 2019, p. 19). Se référant dans un premier temps aux seuls résultats académiques et à l'acquisition de connaissances dans une ou plusieurs disciplines, la définition de la réussite étudiante s'est enrichie ces dernières années d'une approche centrée sur le développement de compétences transversales (méthodologiques, numériques), parfois non académiques (gestion de sa vie personnelle, développement du projet personnel et professionnel ...). Les conceptions de la réussite peuvent par ailleurs évoluer au cours du temps, notamment en fonction des changements contextuels (Roland et al., 2015). Néanmoins, chacune de ces conceptions ne renvoie pas à une même approche de l'accompagnement à la réussite, n'escompte donc pas les mêmes effets d'un dispositif qui ne sera pas évalué de la même manière.

Il pourrait alors être plus simple de restreindre la notion de réussite à une vision académique de validation du niveau de maîtrise minimal des compétences d'une formation, mesurée par la validation de crédits ECTS ou d'obtention d'un diplôme. Néanmoins, plusieurs auteurs mettent en garde sur une simple approche par la réussite académique qui risque d'occulter une grande partie des effets plus fins des dispositifs d'accompagnement à la réussite mis en place (De Clercq et al., 2016 ; Salmon et al., 2009). Plus précisément, Annoot et ses collaborateurs précisent que dans l'enseignement supérieur

les étudiants sont en réussite de différentes façons. Tirant profit d'une année « perdue » du point de vue des politiques, certains se réorientent vers d'autres filières et y réussissent, d'autres échelonnent leur parcours sur plusieurs années (parce qu'ils/elles sont en double cursus), d'autres encore affinent leur projet professionnel, préparent les concours d'entrée dans une autre filière ou encore découvrent une discipline et se constituent une culture générale. (Annoot et al., 2019 ; p.19)

Paivandi (2016) appuie ces propos en insistant sur la nécessité de ne pas considérer uniquement le caractère quantitatif de la réussite mais de tenir compte également de la réussite subjective de la personne étudiante.

Dans cette optique, nous proposons dans cet ouvrage d'apprécier la réussite de façon étendue, en y intégrant l'ensemble des facteurs qui composent le processus d'adaptation de la personne étudiante au monde de l'enseignement supérieur et à ses futures transitions vers le monde professionnel (De Clercq, 2019). Nous nous rapprochons ainsi de la notion de stabilisation telle que présentée dans le modèle des cycles de transition de Nicholson (1990) souvent utilisé dans l'enseignement supérieur (Coertjens et al., 2017). Ce dernier précise que lors d'un processus de transition, tel que celui de la transition vers l'enseignement supérieur, un individu entrerait dans une phase de stabilisation lorsqu'il (1) est motivé et engagé (2) devient performant dans ce nouveau contexte, (3) se sent épanoui et socialement intégré et (4) est prêt à entamer de futures transitions de vie. La réussite étendue pourrait donc se penser autour de ces 4 objectifs d'engagement/persévérance, de performance, d'épanouissement et de préparation aux transitions post-universitaires (vers le marché de l'emploi principalement). Les études menées par Pamphile et Bournaud (à paraître) font ressortir cinq facteurs d'adaptation à l'université : l'ajustement à la formation (contenu, attentes), l'ajustement académique (organisation, rythme...), l'adaptation personnelle, les interactions avec les pairs et les interactions avec l'équipe pédagogique. Dans leur taxonomie des écueils à la transition universitaire, Trauwein et Boss (2017) répertorient quatre dimensions d'écueils : sociaux, personnels, liés au contenu, organisationnels. Nous choisissons d'entendre la réussite étudiante au regard de quatre dimensions : la performance académique (validation de crédits, diplomation), la performance qualitative (maîtrise de savoirs, développement de compétences), le développement personnel (épanouissement personnel, intégration, affiliation sociale ...) et le projet vocationnel (Deroche et al., 2024). Cette approche étendue de la réussite fait également écho à plusieurs travaux américains tels que ceux de Schreiner (2010) sur le concept de « Student Thriving » (accomplissement étudiant). Cette auteure précise que :

Une perspective étendue de la réussite se concentrant aussi sur les relations, les vécus des étudiants et leur bien-être psychologique est très riche... Vu que cette approche se centre sur des aspects modulables, elle possède un potentiel énorme pour les institutions de développer des dispositifs permettant à un large nombre d'étudiants de réussir. (Schreiner et al., 2020, p. 18)

Dans cette optique, les travaux de De Clercq et al. (2023) ont élaboré une taxonomie des visées des pratiques d'accompagnement basée sur l'analyse

systématique de 60 pratiques de terrain. Cette taxonomie distingue sept visées d'accompagnement :

- (1) le développement de compétences académiques (stratégies d'études cognitives et métacognitives)
- (2) le développement de compétences disciplinaires (maîtrise des cours)
- (3) le développement de compétences de gestion de soi (gestion volitionnelle et sociale des études)
- (4) le développement de compétences organisationnelles (gestion administrative des études)
- (5) le développement de compétences numériques (gestion des plateformes et outils numériques)
- (6) la mise en place d'un équilibre de vie (gestion du quotidien, équilibre entre les études et les autres aspects de vie)
- (7) le développement de compétences vocationnelles (construire son projet de formation, se préparer à s'intégrer dans des contextes professionnels)

En s'appuyant sur les travaux de Berthaud (2017), ces auteurs précisent également que l'accompagnement à la réussite ne se limite pas aux pratiques actives d'accompagnement. En effet, un travail de soutien à la réussite peut également être réalisé en modulant le contexte universitaire et en s'assurant que la personne étudiante évolue dans un environnement fournissant un soutien matériel (support de cours, équipement pédagogique, aide financière, soutien aux besoins spécifiques...), informationnel (visibilisation des aides et des ressources disponibles) et socio-émotionnel (environnement soutenant, soutien à l'entraide étudiante, réduction de la compétition...) propice à sa réussite. Ainsi, au-delà du renforcement du pouvoir d'action de la personne étudiante à travers les pratiques d'accompagnement, l'université peut également s'atteler à réduire les obstacles institutionnels à la réussite.

En conclusion, la réussite pourrait se comprendre selon quatre axes (réussite quantitative, réussite qualitative, socio-émotionnelle et vocationnelle) et être activement accompagnée au travers de sept visées. Elle pourrait également être soutenue par un environnement capacitant (au sens de Fernagu, 2012), en termes matériel, informationnel et socio-émotionnel mis en place dans le contexte institutionnel. Cette approche multiple de la réussite est résumée dans la figure 1 ci-dessous.

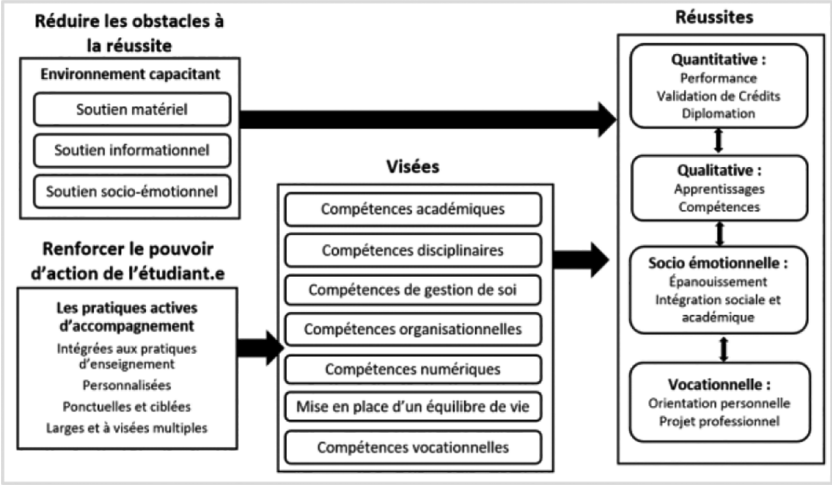


Figure 1 : Axes de la réussite et visées de l'accompagnement à la réussite.

Dans l'objectif d'explorer l'intérêt d'une perspective étendue de la réussite, les trois prochains chapitres proposent d'analyser plusieurs angles complémentaires de cette réussite. Le premier chapitre aborde la notion de la compétence d'autonomisation étudiante comme complément à une approche plus traditionnelle de la réussite. Cette recherche qualitative, croisant perspective enseignante et étudiante, dresse un bilan des champs de compétence de l'autonomie étudiante nécessaire à la réussite selon sept dimensions, et des décalages existant entre les représentations des deux publics analysés. Le deuxième chapitre explore la notion de compétences essentielles à la réussite pour l'enseignement supérieur. Six familles de compétences sont identifiées et situées sur un continuum temporel allant du secondaire à la fin du supérieur. Le troisième chapitre permet de prendre plus de recul sur le lien entre réussite académique et réussite de la personne étudiante en termes de développement des compétences lui permettant de réaliser sa transition professionnelle post enseignement supérieur. Ainsi, cette recherche analyse les représentations des personnes étudiantes en formation initiale en enseignement au regard des compétences de didactique et de gestion de classe (essentielles à leur future profession) et leur difficulté à traduire la maîtrise de ces compétences « disciplinaires » (réussite académique) par une mobilisation appropriée dans le milieu professionnel (réussite vocationnelle).

Ces trois contributions mettent en avant l'importance de compétences transversales (ou non académiques) pour réussir en situation professionnelle : dans son métier de personne étudiante en 1^{ère} année à l'université, en tant qu'apprenant aux différents ordres, en tant que personne enseignante en classe.

mais également d'autres horizons de possibilités, être soutenue et valorisée dans les essais de leur mise en œuvre, sont autant d'effets de la CdP constituant d'ores et déjà une première étape dans l'affranchissement collectif d'un carcan culturel universitaire qui tend à isoler les personnes enseignantes les unes des autres (O'Meara et al., 2019 ; Parte et Herrador-Alcaide, 2021) et à concevoir les personnes étudiantes comme composantes d'un tout monolithique destinataire de la transmission.

Nous proposons en ce sens que faire communauté dans l'enseignement supérieur peut soutenir la résonance au sens où l'entend Rosa (2021) et, conséquemment, combattre l'aliénation vécue tant par les personnes enseignantes qu'étudiantes. Il s'agirait de penser le monde universitaire « où il ne s'agit plus, avant tout, de disposer d'autrui, mais de l'entendre et de lui répondre » (p. 526), c'est-à-dire de combattre dans l'enseignement un rapport aux autres (collègues, étudiants) « sans relation » où notre enseignement, les personnes étudiantes, les collègues ne nous « disent » rien, ne répondent pas parce que dans les faits, nous parlons seuls et n'écoutons personne (p. 211).

O'Meara et ses collègues (2019) qualifient en ce sens le potentiel des communautés de pratique de libératrices (ou émancipatrices)

By liberatory we mean setting someone free from a situation within which they were, or felt, restricted (Ringer, 2005). This could include release from a situation limiting behavior, thought, rules or a feeling of being dominated. Liberatory interactions also raise individuals' awareness of oppressive social conditions and empower them to work toward a more just society (Ringer, 2005). Liberatory professional interactions in academia may be interactions that free individuals from constraints they experience because of norms, implicit biases, or department policies and practices, and allow them to bring their full selves to the professional space. (p. 287)

Les CdP en pédagogie universitaire peuvent en ce sens redéfinir le rapport des personnes enseignantes à l'enseignement, mais également aux personnes étudiantes qu'elles accompagnent, transformant conséquemment les cultures universitaires aliénantes pour toutes et souvent contraires à la mission émancipatrice de l'Université.

Nous postulons ici, au regard des résultats de notre recherche, que ces trois piliers de l'épanouissement dans les études du modèle de Schreiner (Schreiner et al., 2020) peuvent tout à fait être conçus comme piliers de l'épanouissement dans l'enseignement, dans une perspective d'émancipation réciproque. Les trois piliers requièrent de la personne enseignante qu'elle soit « connectée »

aux personnes étudiantes, mais également aux collègues, avec et par lesquels elle peut co-construire le sens de son enseignement et des défis collectifs. Le soutien réciproque semble de surcroît favoriser une perspective optimiste et la volonté de persister face aux défis. La réciprocité dans les échanges favorise par ailleurs le recadrage des situations problématiques puisqu'elle permet de les appréhender sous plusieurs angles expérientiels. Au final, les apprentissages co-construits par la CdP et la résonance qu'elle favorise reposent d'abord sur la connectivité qui définit le travail relationnel et collégial qu'est l'enseignement – l'écoute, l'attention, la co-construction de sens, la validation de son expérience et de sa contribution, l'élaboration de solutions.

Références bibliographiques

- Almarghani, E. M., et Mijatovic, I. (2017). Factors Affecting Student Engagement in HEIs – It Is All About Good Teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 940-56. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>
- Carless, D. (2022). From Teacher Transmission of Information to Student Feedback Literacy: Activating the Learner Role in Feedback Processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-53. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Cosnefroy L. et Annoot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui? *Recherche et formation*, 77, 9-15.
- Demers, S., Bachand, C.-A., et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70.
- Denis, J., Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1060042ar>
- Desagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64.
- Dewey, J. (1967). *Logique : la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Fortin, M.- F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.

- Friberg, T. (2015). A holistic, self-reflective perspective on victimization within higher education in Sweden. *Critical Studies in Education*, 56(3), 384-394.
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011) Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation - pour les professions de l'éducation*, 67, 105-116.
- Fuentes, M. A., Zelaya, D. G., et Madsen, J. W. (2021). Rethinking the course syllabus: Considerations for promoting equity, diversity, and inclusion. *Teaching of Psychology*, 48(1), 69-79.
- Giroux, H. (2010). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *The Educational Forum*, 74, 184-96.
- Gravett, K., et Lygo-Baker, S. (2024). Affective encounters in higher education. *Studies in Higher Education*, 50(2), 228-238. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2332427>
- Hynninen, T., Pesonen, H., Lintu, O., et Paturi, P. (2023). Ongoing effects of pandemic-imposed learning environment disruption on student attitudes. *Physical Review Physics Education Research*, 19, 010101.
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau A., et Murdoch, J (2010). Les étudiants de première génération dans les universités, *CJHE / RCES*, 40(3).
- King, P. M., et Kitchener, K. S. (2004) Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood, *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- Kokkos, A. (2020). *Expanding Transformation Theory. Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. Routledge.
- Magnússon, G., et Rytzler, J. (2019). Approaching higher education with Didaktik: university teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 190-202.
- Marchand, I. (2019). Les conséquences du décrochage scolaire et les perspectives de formation générale aux adultes. In M. Doucet et M. Thériault (Eds.), *L'Adulte en formation pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis* (pp. 59-85). PUQ.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. B., Bowman, N. A., Seifert, T. A., et Wolniak, G. C. (2016). *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*. Jossey-Bass.
- Parte, L., et Herrador-Alcaide, T. (2021) Teaching Disruption by COVID-19: Burnout, Isolation, and Sense of Belonging in Accounting Tutors in E-Learning and B-Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 10339.

- O'Meara, K. A, Nyunt, G., Templeton, L., et Kuvaeva, A. (2019). Meeting to transgress. The role of faculty learning communities in shaping more inclusive organizational cultures. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 38(3), 286-304.
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et formation*, 81, 95-115.
- Paivandi, S., et Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner à l'université*. Peter Lang.
- Paul, R., et Elder, L. (2019). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Rowan et Littlefield.
- Resch, K., Alnahdi, G., et Schwab, S. (2022). Exploring the Effects of the COVID-19 Emergency Remote Education on Students' Social and Academic Integration in Higher Education in Austria. *Higher Education Research et Development*, 42, 215-229.
- Robertson, E. (2009). Aims of education. The epistemic aims of education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 11-34). Oxford University Press.
- Rosa, H. (2021). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Schreiner, L. A., Louis, M. C., et Nelson, D. D. (2020). *Thriving in transitions: A research-based approach to college student success*. Stylus Publishing.
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79, 95-110.
- Smith, C., et Baik, C. (2019). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1696-1713.
- Tremblay, V. (2015). *Parcours scolaire et caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un centre d'éducation des adultes* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Valladares, L. (2021). Scientific Literacy and Social Transformation. Critical Perspectives About Science Participation and Emancipation. *Science et Education*, 30, 557-587.
- Vermersch, P. (2005). Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psycho phénoménologie. *Expliciter*, 62, 47-57.
- Wayne, O. B. (2023). Navigating the Vortex of 21st century higher education: Developing effective management and teaching strategies

- within the space where post-pandemic meets post modernism.
International Journal of Sociology and Anthropology, 15(2), 59-66.
- Wenger, E., McDermott, R., et Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Zhao, Y., et Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

Schéma d'entretien semi-dirigé : fin du projet

I. Questions générales

1. Quel est votre rapport à l'enseignement ?
2. Quel est votre rapport à la pédagogie ?
3. Quelles raisons ont motivé votre choix de participer à/de poursuivre ce projet de communauté de pratique ?
4. Comment vivez-vous/avez-vous vécu votre participation à ce projet de communauté de pratique ?
5. Qu'est-ce qui vous est le plus utile dans ce projet de communauté de pratique ? Qu'est-ce qui vous a donné la motivation pour vous lancer dans de nouvelles pratiques ? Qu'est-ce qui était le moins utile ?
6. Avez-vous essayé de nouvelles approches dans le cadre de vos cours ou avez-vous l'intention de le faire ?
7. À cette étape, qu'en reprenez-vous principalement ? Quels sont vos coups de cœur ?

Questions relatives aux conceptions

8. Comment concevez-vous la dynamique apprentissage-enseignement ?
9. Est-ce que cette conception a changé depuis que vous participez à la communauté de pratique ? (si oui) Comment ?
10. Votre participation a-t-elle eu des effets sur vos pratiques pédagogiques, sur vos étudiantes et étudiants ? (si oui) Pouvez-vous nous expliquer quels effets vous percevez ?

Clôture

11. Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?
12. Y a-t-il une question que vous auriez aimé que je vous pose ?
13. Êtes-vous satisfait de notre entretien ?

