

Proposition d'un symposium lors du colloque de l'ADMEE 2020

22, 23 et 24 janvier 2020 à Casablanca (Maroc).

« Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante à l'université ? »

Organisateurs : Cathy Perret (Université de Bourgogne) & Mikaël De Clercq (Université catholique de Louvain)

Discutants : Florent Jabouille (Université de Poitiers) Miguel Souto Lopez (Université catholique de Louvain)

Axes de questionnement : Axe 3 - Les dispositifs émergents en évaluation au service de la qualité de l'éducation et de la formation

Evaluation dans l'enseignement supérieur

L'entrée à l'université est considérée comme une des transitions scolaires les plus difficiles, caractérisée par de nombreux échecs et abandons. Force est de constater que les taux d'échec et d'abandon à l'université restent stables depuis plus de 25 ans. Face à cette situation, les institutions universitaires ont mis en place un ensemble de dispositifs d'aide à la réussite de l'étudiant. Néanmoins, l'efficacité de ces dispositifs reste encore floue aujourd'hui restreignant notre compréhension fine des meilleurs leviers d'actions pouvant être mis en place. Inscrit dans le troisième axe du colloque « Les dispositifs émergents en évaluation au service de la qualité de l'éducation et de la formation » ce symposium tentera d'approfondir l'analyse de ces politiques institutionnelles d'aide à la réussite étudiante en proposant 7 présentations provenant de 2 pays (Belgique et France) et en rassemblant des chercheurs et praticiens de 7 universités. Fondées sur des études empiriques, ces présentations consacrées à des évaluations sur les dispositifs d'aide à la réussite étudiants réalisées dans plusieurs universités belges et françaises feront l'objet d'échanges entre chercheurs et praticiens. L'animation des échanges par les organisateurs et les discutants permettra d'animer le débat entre les intervenants et l'audience. En outre, le recours à deux discutants (un belge et un français) étant des décideurs politiques dans leur université respective permettant d'introduire des dimensions ancrées sur des points de vue institutionnels susceptibles de dynamiser nos futures discussions scientifiques. Des éléments de réponses aux questions suivantes seront apportés : Les effets de ces dispositifs figurent-ils dans les objectifs des évaluations de la qualité de ces dispositifs ? Quelle est la place des mesures des effets dans l'évaluation de la qualité de ces dispositifs ? Quels types de mesure sont utilisés et non utilisés pour appréhender les effets de ces dispositifs, que ce soit à un niveau micro ou macro ? Quels sont les effets recherchés dans les évaluations de ces dispositifs ? Comment appréhender la pluralité des effets de ces dispositifs sur de multiples acteurs et de multiples institutions pour essayer de cerner certaines formes de qualité de ces dispositifs ? Quels sont les résultats des

évaluations des dispositifs d'aide à la réussite, y compris les répercussions de ces évaluations ?

Communication 1 :

Implantation d'une politique d'évaluation institutionnelle des dispositifs d'aide à la réussite étudiante dans une logique de développement professionnel : L'exemple de l'université de Poitiers avec le Projet IDEFI PaRé

Auteurs

Florent Jabouille, université de Poitiers, France

Saeed Paivendi – LISEC - université de Lorraine, France

Cathy Perret – CIPE/IREDU– université de Bourgogne, France

Résumé court :

Cette communication rend compte de l'analyse critique d'une démarche évaluative des dispositifs pédagogiques mis en place à l'université de Poitiers (UP) dans le cadre d'un projet institutionnel (IDEFI PaRé) visant à améliorer l'apprentissage et la réussite des étudiants. L'évaluation formative et régulatrice souhaitée par le comité de pilotage du projet dans une optique de pérennisation des transformations engagée a réuni les acteurs engagés dans les dispositifs et deux évaluateurs externes. L'ambition de cette démarche évaluative est d'apporter une aide aux personnes impliquées en les outillant pour mieux évaluer les actions qu'ils conduisent. La co-évaluation a été organisée autour de trois phases. La première phase s'appuie sur un travail d'enquête auprès des porteurs de 6 dispositifs pédagogiques retenus réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs centrés sur les objectifs, le fonctionnement et les résultats du point de vue des acteurs. Les informations collectées ont fait l'objet de traitements thématiques permettant de mettre à jour les effets attendus/inattendu produits par les actions engagées, l'accomplissement des objectifs, l'adéquation entre les objectifs, l'organisation et les résultats. La deuxième phase s'est inscrite dans le cadre d'un dialogue critique et ouvert avec les porteurs de projets, réalisé sur la base d'un rapport d'étape envoyé aux acteurs et structuré par une série de questionnements pour appréhender l'adéquation objectifs / organisation, l'adéquation objectifs / résultats, l'adéquation de l'évaluation et la pertinence des objectifs initiaux. La troisième phase s'est intéressée à la formation à l'évaluation des acteurs de l'UP afin de développer un savoir évaluer et un référentiel à l'intérieur de chaque dispositif. Il s'agit d'intégrer l'évaluation formative comme composante organique du dispositif éducation au service d'une réflexivité continue sur l'action en cours et du développement professionnel des personnes impliquées dans la transformation pédagogique de l'université.

Résumé long

L'université de Poitiers (UP) a engagé depuis 2012 une transformation de son organisation pédagogique avec l'objectif d'améliorer l'apprentissage et la réussite des étudiants dans une logique d'égalité des chances. La mise en œuvre de ce changement s'appuie sur le projet IDEFI PaRé offrant un cadre institutionnel pour développer des actions appropriées. Cette stratégie des appels à projets se concrétise par l'introduction de dispositifs variés au sein de l'UP. Le cahier des charges des appels à projet internes exige la définition d'indicateurs de résultats attendus et des moyens de les évaluer. Toutefois, la culture de l'évaluation des projets d'aide à la réussite n'est pas encore très développée dans les universités françaises (Paivandi, Younes, 2019) et la démarche d'évaluation n'apparaît pas simple pour tous les acteurs.

Afin d'assurer une évaluation formative régulatrice des dispositifs lancés dans le cadre du projet IDEFI PaRé, le comité de pilotage a souhaité introduire une démarche d'évaluation visant à associer les acteurs engagés et les évaluateurs externes. La démarche mise en place portait sur l'évaluation globale du fonctionnement du projet dans une optique de pérennisation des transformations engagée. On vise aussi à accompagner à la mise en place d'une évaluation plus systématisée des actions. Ainsi, cette démarche évaluative co-construite entre les acteurs internes et les évaluateurs externes a pour objectif d'apporter une aide aux personnes impliquées en les outillant pour mieux évaluer les actions qu'ils conduisent. Il s'agit d'un accompagnement pour entrer dans une phase d'autoévaluation leur permettant de tirer les conclusions sur les bénéfices et les limites des actions. Les acteurs institutionnels ne disposent pas souvent des outils de l'évaluation et sont pris dans une logique d'action immédiate (animation des actions) et non dans une dynamique réflexive sur les actions menées (Cartier & Langevin, 2001 ; Perret, Berthaud & Demougeot-Lebel, 2016).

Cette communication retrace la démarche d'évaluation adoptée sur 6 dispositifs choisis par l'IDEFI-PaRé. Une première phase de cette évaluation s'appuie sur un travail d'enquête auprès des porteurs de projet réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs menés en juin et juillet 2017. La démarche s'est ainsi appuyée sur un modèle constitué de trois composantes d'un projet : le contexte (diagnostic initial, environnement, publics, moyens), les stratégies (dispositifs, méthodes) et les productions (résultats obtenus, compétences, comportements...). Il ne s'agit pas là d'une évaluation complète à la manière de Salmon & al. (2009) et elle n'est pas exempt de biais car les évaluateurs externes se focalisent sur le bilan des dispositifs du point de vue des acteurs engagés en appréhendant les publics concernés, le type d'actions menées, l'évaluation envisagée ou réalisée, les effets attendus, les problèmes rencontrés, les effets observés (positifs/négatifs, attendus/inattendus) sur les aspects pédagogiques, sociaux, organisationnels ou autres. Ces différents aspects faisant l'objet d'une auto-évaluation par les porteurs des projets pour appréhender l'adéquation objectifs / organisation, l'adéquation objectifs / résultats, l'adéquation de l'évaluation et la pertinence des objectifs initiaux. Les informations collectées ont fait l'objet de traitements thématiques permettant de mettre à jour les effets attendus et produits par les actions engagées, les objectifs atteints et non atteints, l'adéquation entre les objectifs, l'organisation et les résultats. C'est ce travail évaluatif qui a

permis d'identifier la pertinence de l'analyse initiale du contexte et des stratégies et des actions processus et les dysfonctionnements. La rencontre de chaque porteur de projet a pu être un moment de réflexion car certains ne s'étaient jamais interrogés sur des aspects évoqués dans les entretiens, si bien que les évaluateurs ont pu avoir un rôle d'accompagnateur dans la réflexion sur les dispositifs d'aide à la réussite. De plus, le regard des experts permet avoir une vision critique sur ces autoévaluations.

Cette première phase a permis une sensibilisation des porteurs de projets à la question de l'évaluation. La deuxième phase de cette évaluation s'est inscrite dans le cadre d'un dialogue avec les porteurs de projets, réalisé sur la base d'un rapport d'étape envoyé aux acteurs et structuré par une série de questionnements présentés dans cette communication. L'évaluation a ainsi pris en compte les conclusions de ces échanges dans une logique de transparence et de co-évaluation formative.

En termes de résultats, il est apparu que les projets vivaient plusieurs dynamiques rendant difficile une comparaison entre les effets réels, les changements effectivement observés ou les obstacles et difficultés identifiés. Les plus avancés avaient tous réussi à réaliser entièrement ou partiellement les actions visées. Malgré le caractère expérimental de certains projets, dans l'ensemble les porteurs estiment qu'il existe une adéquation entre les objectifs, l'organisation et les résultats au regard des notes accordées par eux même. Les porteurs des projets et les acteurs rencontrés ont été très souvent « satisfaits » des avancées et des réalisations concrètes. Ils sont très motivés et enthousiastes de participer à la transformation du contexte pédagogique à travers les initiatives engagées malgré les difficultés liées au contexte local. Les effets inattendus de la mise en place des projets renvoient notamment au manque d'une mobilisation adéquate des collègues. Les porteurs de ces projets semblaient avoir sous-estimé les différentes formes de la résistance des enseignants-chercheurs qui peinent à adhérer l'action innovante. Cependant, il est relativement difficile de vérifier d'une manière objective et détaillée la pertinence des visées en fonctions des résultats obtenus par les actions engagées. Les projets n'ont pas encore intégré une action évaluative régulatrice visant une fonction critique pour mesurer les effets effectivement attendus et être en mesure de prévoir des ajustements nécessaires. Or l'évaluation avec sa fonction critique sert à la régulation critique et permet d'adapter et d'ajuster les actions au but. Les projets n'étaient ainsi pas bien outillés pour effectuer une évaluation formative et régulatrice.

L'une des conclusions de cette évaluation est relative aux difficultés des porteurs de projets face à l'évaluation s'est traduite par la réalisation d'une formation à l'évaluation des acteurs de l'UP (phase 3) et principalement des porteurs de dispositifs d'aide à la réussite afin de développer un savoir évaluer à l'intérieur de chaque dispositif. Concevoir l'évaluation formative comme composante organique du dispositif éducation est au service d'une réflexivité continue et du développement professionnel.

Références :

Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.

Paivandi, S., Younes, N. (2019). A l'épreuve d'enseigner à l'université. Bruxelles-Bern: Peter-Lang.

Perret, C., Berthaud, J. & Demougeot-Lebel, J. (2016). Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants-chercheurs engagés ?. *Recherche & formation*, 81(1), 65-78. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-65.htm>.

Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(25(2)). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/ripes/252>

Communication 2 :

Quels critères considérer pour évaluer un dispositif d'aide aux primo-entrants à l'université ?
Le cas d'ateliers de méthodologie

Auteurs : Isabelle Bournaud, Didasco – EST, EA1610, UFR Sciences, Université Paris Sud,
Université Paris Saclay,

Patrick Pamphile, Laboratoire de Mathématiques d'Orsay (LMO), Université Paris Sud,
Université Paris Saclay,

Résumé court

Avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, la mise en place de dispositifs pédagogiques visant à améliorer la réussite des étudiants est une préoccupation importante des universités. L'évaluation d'un tel dispositif est ainsi indispensable car elle permet à la fois de l'améliorer et de le valoriser (Bernard, 2011), et également de rendre compte aux différentes parties prenantes (étudiants, enseignants, institution l'ayant financé, ...).

Les travaux concernant l'évaluation d'un dispositif identifient plusieurs éléments à considérer : les objectifs de l'évaluation, les données à utiliser, le moment où elle est réalisée, les critères d'évaluation, ... (Figari et Remaud, 2014 ; Michaut, 2003 ; Morlaix et Perret, 2013 ; Salmon, Baillet, Boulvain *et al.*, 2009). Différentes données sont examinées, tant sur les étudiants que sur leur ressenti vis-à-vis du dispositif ou les effets sur la réussite et l'évolution du comportement des étudiants. Toutefois, dans la majorité des cas, le critère utilisé pour juger de l'efficacité du dispositif est la réussite aux examens. Or, celle-ci dépend de nombreux facteurs : contexte d'études, connaissances initiales, pratiques d'étude, modalité de contrôles des connaissances ... (Berthaud, 2017 ; Michaud et Romainville, 2012 ; Paivandi, 2015). Le taux de réussite est donc un indicateur biaisé de l'efficacité d'un dispositif ; en outre il ne donne pas de pistes d'amélioration de celui-ci.

Pour évaluer des ateliers d'accompagnement de primo-entrants à l'université, nous nous sommes basés sur une auto-évaluation de leur perception de maîtrise (Gérard, 2003). Nous avons demandé aux étudiants d'estimer leur niveau de maîtrise avant et après les ateliers au regard de plusieurs propositions concernant les thèmes abordés dans les ateliers. Nous avons alors mesuré l'évolution de la perception de maîtrise des étudiants et l'hétérogénéité de maîtrise entre les étudiants. Nous obtenons ainsi des indicateurs nous permettant de mesurer l'impact des ateliers mais aussi de les améliorer.

Résumé long

Avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, la mise en place de dispositifs pédagogiques visant à améliorer la réussite des étudiants est une préoccupation importante des universités. L'évaluation d'un dispositif est alors indispensable, car elle permet à la fois de l'améliorer et de le valoriser (Bernard, 2011), et également de rendre compte aux différentes parties prenantes (étudiants, enseignants, institution l'ayant financé, ...). Tamkin, Yarnall, et Kerrin (2002) présentent une revue des différents modèles utilisés pour l'évaluation d'une formation en entreprise. Dans le contexte universitaire, des travaux ont également été menés concernant l'évaluation d'un dispositif pédagogique. Ils mettent en évidence qu'une telle évaluation est complexe et difficile à analyser (Michaut, 2003 ; Perret, 2015 ; Salmon, Baillet, Boulvain *et al.*, 2009). Figari et Remaud (2014) proposent le modèle ICP (Induit – Construit – Produit) qui distingue trois axes d'évaluation. L'efficacité (volet pédagogique) vérifie que le dispositif permet aux étudiants de développer des compétences, acquérir des connaissances, être plus performant. L'efficience (volet économique) garantit que ces compétences/connaissances sont adaptées au contexte. Enfin, la pertinence (volet politique) concerne l'adéquation du dispositif au contexte. Morlaix et Perret (2013) ont analysé l'effet du Plan Réussite en Licence en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des étudiants, de la filière, de l'année universitaire, et en considérant comme critère d'évaluation la réussite aux examens. Le groupe de recherche AdAPTE (Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Evaluation) a proposé une grille d'analyse des actions d'accompagnement pédagogiques des primo-arrivants dans l'enseignement supérieur (Salmon, Baillet, Boulvain *et al.*, 2009). Six éléments constitutifs de l'évaluation sont identifiés : le commanditaire, les buts poursuivis, les données collectées, les outils utilisés pour la collecte, les acteurs interrogés, le moment de l'évaluation.

Une des questions sous-jacente à l'évaluation d'un dispositif pédagogique est celle des données et des critères à prendre en compte.

Dans les travaux existants, différentes données sont considérées : des données sur le profil des étudiants et leur taux de participation ; des données concernant leur degré de satisfaction par rapport à l'atteinte des objectifs annoncés, la qualité du dispositif ainsi que la réponse à leurs attentes ; des données sur le ressenti des étudiants (utile/pertinent, rassurant, motivant, soutenant, incitant, ...). Par ailleurs, des données sur les effets du dispositif sont prises en compte : la réussite aux examens et l'évolution du comportement des étudiants. Toutefois, dans la majorité des cas, le critère utilisé pour juger de l'efficacité du dispositif est la réussite aux examens. Or, si les actions pédagogiques visent à améliorer la réussite, cette dernière dépend de nombreux autres facteurs : contexte d'études, connaissances initiales, pratiques d'étude, modalité de contrôles des connaissances ... (Berthaud, 2017 ; Michaut et Romainville, 2012 ; Paivandi, 2015). Par ailleurs, les actions peuvent viser des objectifs intermédiaires à la réussite : le développement de stratégies d'étude efficaces, l'épanouissement des étudiants, leur persévérance, une meilleure affiliation... . Le simple taux de réussite est donc un indicateur biaisé de l'efficacité d'un dispositif ; en outre il ne donne pas de pistes d'amélioration de celui-ci.

Nous avons mis en place des ateliers visant à accompagner les primo-entrants à l'université. Le choix méthodologique que nous avons fait pour évaluer ces ateliers consiste à se baser sur une auto-évaluation par les étudiants de leur perception de maîtrise (Gérard, 2003). Nous avons demandé aux étudiants d'estimer leur niveau de maîtrise avant et après les ateliers au regard de plusieurs propositions concernant les thèmes abordés dans les ateliers (gérer son temps, être efficace dans ses apprentissages, identifier les causes de ses échecs...). Pour cela, nous avons utilisé une échelle mixte de perception de maîtrise, variant de -5 « Non, pas du tout » à -1 « Non, pas vraiment », et de 1 « Oui, plutôt » à 5 « Oui, tout à fait ».

L'évaluation avait pour but d'améliorer les ateliers mais aussi de valoriser leur impact auprès des futurs étudiants, de l'équipe pédagogique et de l'institution qui les finance. Nous avons alors mesuré l'évolution de la perception de maîtrise des étudiants et son hétérogénéité entre les étudiants à l'aide de deux indicateurs. Le *gain relatif* renseigne sur le niveau de maîtrise atteint après l'atelier par rapport à celui atteignable. Un gain d'1 point est pertinent si l'on passe de 4 à 5, mais l'est moins si l'on passe de -5 à -4. Ainsi, un gain relatif faible indique qu'il faut améliorer l'atelier. Le *coefficient de variation* du gain avant et après les ateliers mesure l'hétérogénéité de la perception de maîtrise entre les étudiants.

Sur les 179 étudiants de la promotion concernés par les ateliers, 133 ont répondu à cette enquête d'évaluation des ateliers, qui a été administrée juste après le dernier atelier. Les répondants sont représentatifs de la promotion en termes de répartition admis/ajourné au semestre 1 et de répartition de section de bac. Les résultats montrent que les ateliers ont permis de réduire de manière significative l'hétérogénéité entre les étudiants en termes de perception de maîtrise, sur tous les thèmes abordés. Les résultats sur le gain relatif ont par ailleurs permis à l'équipe pédagogique de savoir quelles étaient les thématiques à améliorer pour la prochaine session.

L'évaluation des ateliers a été menée à la fin des ateliers. Il serait intéressant de réaliser une autre évaluation après quelques mois, afin notamment de voir si les étudiants ont modifié leurs pratiques de manière pérenne. Par ailleurs, une enquête qualitative permettrait de savoir comment les étudiants ont mis en pratique le contenu des ateliers, et à quels moments dans leur formation.

Références :

Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur? Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. De Boeck Supérieur.

Berthaud, J. (2017). L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence. Thèse Université Bourgogne Franche-Comté.

Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Gérard, F. M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion* 2000, Vol. 20, n°3, 13-33.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*. (43), 101-113.

Michaut, C. et Romainville, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. p. 54-68, De Boeck.

Morlaix, S. et Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence: quelles actions pour quels effets ? *Recherches en éducation*, (15), 137-150.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur. Pédagogies en développement.

Salmon D., Baillet D., Boulvain M., Cobut B., Coupremagne M., Duchâteau D., Lanotte A.-F. et al. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 25, no 2.

Tamkin, P., Yarnall, J. et Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation*. Brighton, England: Institute for Employment Studies.

Communication 3 :

Égalisation sociale des chances de réussite à l'université : esquisse d'un bilan de plus de 10 ans de recherche-action

Auteurs :

Massart, X., Mazy, A., Dejean, K. et Romainville, M. (université de Namur)

Résumé court

En l'absence d'épreuve certificative externe, telle que le baccalauréat en France, les institutions universitaires belges accueillent chaque année des étudiants qui ne disposent pas d'indication fiable sur leur bagage réel de connaissances et de compétences à l'issue de leurs études secondaires. Pour aider ces primo-étudiants à entamer au mieux leur parcours universitaire, un dispositif de promotion de la réussite (« Passeports pour le Bac »¹) leur propose, dès leur entrée, une évaluation formative visant à tester leur maîtrise des prérequis en regard des attendus de leurs enseignants. Dans ce cadre, plusieurs recherches ont été menées. L'objet de cette communication sera d'en retracer et d'en synthétiser les différents résultats, en cherchant à repérer, de manière plus générale, ce qu'ils nous disent sur les mécanismes de réussite à l'université.

Une première recherche a pu mettre en évidence le rôle des prérequis comme facteur de réussite en fin d'année académique. Par la suite, des mesures quantitatives sur le rôle des activités de renforcement proposées ont fait apparaître qu'à bagage de départ identique, tel que mesuré par les Passeports, les étudiants qui participent à ces activités obtiennent une meilleure note dans la discipline concernée et sont, en moyenne, plus nombreux à réussir. D'autres analyses ont également montré qu'une majorité des étudiants réalisent une auto-évaluation de leur maîtrise des prérequis relativement correcte, quoique souvent optimiste. Cependant, cette auto-évaluation suscite trop peu, aux yeux des enseignants, des actions d'autorégulation, telle que la participation à des activités de renforcement des prérequis. Dès lors, afin de comprendre les mécanismes qui influencent la participation des étudiants aux dispositifs proposés, leurs attributions causales concernant le rôle des prérequis dans leur réussite ont également été étudiées. Il ressort que, conformément à ce que l'on pouvait prédire à partir des théories des attributions causales, les étudiants accordent initialement peu d'importance aux prérequis, mais plus à d'autres facteurs de réussite qui leur semblent davantage contrôlables comme la quantité de travail, la méthode de travail et la motivation.

Résumé long

L'accès à l'enseignement supérieur en Belgique se caractérise, entre autres, par une quasi-absence de filtres à l'entrée. Par ailleurs, l'absence d'épreuve certificative externe en fin de secondaire ne permet, ni aux établissements d'enseignement supérieur, ni aux primo-étudiants eux-mêmes, de disposer d'une indication fiable sur leur niveau réel de connaissances et de compétences en entrant à l'université. Pour tenter de mesurer ce niveau de maîtrise et

¹ Pour plus de détails sur le contexte du projet et le projet en lui-même, voir notamment Massart & Romainville (2019).

permettre aux étudiants de combler leurs éventuelles faiblesses, le projet « Passeports pour le Bac » propose aux étudiants, en début d'année, des évaluations formatives portant sur les prérequis en regard des attendus de leurs enseignants de première année, suivies d'activités de remédiation².

Depuis que ce projet a été initié en 2003 par l'université de Namur, plusieurs recherches ont été menées, notamment sur le rôle des prérequis comme facteur explicatif de la réussite en fin d'année académique ; sur l'impact, en matière de réussite, des activités de renforcement en lien avec les tests de prérequis ; sur l'autoévaluation des étudiants concernant la maîtrise des prérequis ; sur les attributions causales des étudiants concernant le rôle des prérequis dans la réussite en fin d'année. En outre, une recherche est actuellement en cours sur l'état d'esprit des primo-étudiants, dans le cadre de la collaboration, sur ce projet, entre les universités de Namur et de Saint-Louis à Bruxelles.

La communication proposée ici a pour objectifs de retracer et de synthétiser les différents résultats de ces recherches, en cherchant à repérer, de manière plus générale, ce qu'ils nous disent sur les mécanismes de réussite à l'université.

Une première recherche (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012) a montré que les prérequis jouent un rôle dans la réussite des étudiants en fin d'année. En effet, les données analysées ont mis en évidence des corrélations significatives entre les résultats aux Passeports et la réussite académique. La maîtrise de certaines connaissances et compétences à l'entrée de l'université s'avère donc cruciale dans la réussite académique des primo-étudiants, contrairement à ce que pourrait laisser penser le principe de « libre accès » en Belgique, qui donne le signal implicite aux étudiants que toutes les études supérieures sont possibles peu importe le parcours scolaire antérieur.

L'impact des activités de renforcement des prérequis, proposées à la suite des Passeports, sur la réussite ont également fait l'objet d'une recherche (Wathelet & Vieillevoye, 2013). Pour mesurer celui-ci, deux groupes d'étudiants disposant d'un bagage de départ équivalent, tel que mesuré par les résultats aux Passeports, ont été identifiés. Dans le premier, les étudiants n'avaient suivi aucune séance de renforcement ; dans le deuxième, les étudiants avaient participé à ces séances. Il ressort que les étudiants ayant participé aux remédiations obtiennent, en moyenne, une note de 2 à 3 points supérieure à ceux qui n'y ont pas participé. Par ailleurs, dans le premier groupe, les étudiants sont plus nombreux à réussir en fin d'année l'examen dans la discipline concernée.

D'autres analyses portant sur l'autoévaluation des étudiants ont fait ressortir qu'une majorité d'entre eux autoévaluent correctement leur maîtrise des prérequis (55%), bien qu'ils soient plus enclins à se surévaluer (33%) qu'à se sous-évaluer (12%) (Wathelet et al., 2016). Les résultats de cette recherche ont montré que, malgré cette autoévaluation majoritairement

² Pour plus de détails sur le contexte du « libre accès » en Belgique, voir Nils (2011) et Romainville & Michaut (2012). Pour plus de détails sur le projet « Passeports pour le Bac » en lui-même et son contexte, voir notamment Massart & Romainville (2019).

correcte, les étudiants sont peu enclins à participer à des activités de renforcement des prérequis.

Au regard de ces résultats, les attributions causales des étudiants concernant le rôle des prérequis dans leur réussite ont été étudiés pour comprendre les mécanismes qui influencent la participation des étudiants aux dispositifs proposés (Massart & Romainville, 2019). Il ressort que, conformément à ce que l'on pouvait prédire à partir des théories des attributions causales, les étudiants accordent initialement peu d'importance aux prérequis (24%), et expliquent plutôt leur résultat par d'autres facteurs qui leur semblent davantage contrôlables comme la quantité de travail, la méthode de travail et la motivation. Toutefois, la confrontation des étudiants aux tests « blancs » de novembre semble conscientiser, tardivement, plus d'étudiants (46%) quant à l'importance des prérequis comme facteur explicatif de la réussite. Cette recherche a également montré que la participation aux séances de renforcement des prérequis ne dépend pas de l'importance que les étudiants leur accordent. Le taux de participation aux activités de remédiation restant trop faible, aux yeux des enseignants, une autre recherche est actuellement menée et vise à évaluer l'état d'esprit des étudiants entrant à l'université, au regard de la théorie de Dweck (2010), afin de voir si celui-ci pourrait expliquer, en partie, cette faible mobilisation.

Références :

- Dweck, C. (2010). *Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Massart, X., & Romainville, M. (2019). Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université. *Recherches en Éducation*, (37), 112-125.
- Nils, F. (2011). Comment favoriser une bonne orientation dans le choix des études universitaires ? In Ph. Parmentier (Dir.), *Recherche et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Bruxelles, CIUF.
- Romainville, M. & Michaut, Ch. (eds) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vieillevoye, S., Wathelet, V. & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. In M. Romainville & C. Michaut (eds), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp 221-250). Bruxelles : De Boeck Université.
- Wathelet, V., Dontaine, M., Massart, X., Parmentier, P., Vieillevoye, S. & Romainville, M. (2016). « Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'auto-évaluation chez des étudiants de première année universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32-2, mis en ligne le 20 juin 2016. URL : <http://ripes.revues.org/1102>
- Wathelet, V. & Vieillevoye, S. (2013). Évaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université. In Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (eds). *Évaluation et enseignement supérieur* (pp 55-72). Bruxelles : De Boeck Université.

Communication 4 :

Pratiques d'apprentissage des étudiants : quelles représentations, quels effets sur la réussite en première année universitaire ?

Auteurs :

Julien Berthaud (IREDU-Université de Bourgogne)

Lucie Corbin (LEAD-Université de Bourgogne)

Sophie Delanoue (LEAD-Université de Bourgogne)

Marielle Le Mener (IREDU-université de Bourgogne)

Elsa Lang Ripert (ESPE- Université de Bourgogne)

Sophie Morlaix (IREDU-Université de Bourgogne)

Résumé court :

L'objectif de cette communication est de présenter une recherche en cours à l'université de Bourgogne qui vise à proposer un dispositif nouveau aux étudiants de première année de façon à favoriser leur réussite. Ce travail vise plus particulièrement à apporter des éléments nouveaux à la compréhension des inégalités de réussite à l'université. Dans le contexte français, les recherches se focalisent sur de nombreux facteurs explicatifs : caractéristiques individuelles (scolarité antérieure, caractéristiques sociodémographiques) des étudiants (Morlaix et Suchaut, 2013, 2015 ; Le Mener et Morlaix, 2015), méconnaissance du système universitaire et du nouveau « métier » d'étudiant (Lahire, 1997 ; Felouzis, 2001 ; Coulon, 2005), intégration universitaire (Berthaud, 2017). Mais l'échec est aussi expliqué, par des facteurs contextuels (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2002 ; Nicourd, Samuel et Vilter, 2011 ; Béduwé, Berthaud, Giret et Solaux, 2019) qui s'inscrivent dans des politiques nationales (Morlaix et Perret, 2012) ou dans le cadre de politiques d'établissement portant sur l'organisation des enseignements, des dispositifs d'accompagnement des étudiants (Perret et Berthaud, 2015), des pratiques enseignantes et plus généralement de la pédagogie universitaire (Duguet, Le Mener et Morlaix, 2016). Ce projet de recherche permet de s'intéresser à d'autres facteurs explicatifs portant sur les pratiques d'apprentissage des étudiants, en étudiant d'une part les biais métacognitifs des apprenants et les moyens de les réduire. Et, en se focalisant, d'autre part, sur les stratégies d'apprentissage efficaces quant à leur motivation et leur réussite.

Résumé long :

D'après les conclusions du rapport Bertrand (2014), la pédagogie universitaire constitue un facteur « *déterminant pour la réussite des étudiants* ». Face à la diversité des publics et à l'hétérogénéité croissante des profils étudiants, le rapport rappelle l'importance de faire évoluer certes les pratiques d'enseignement, mais également celles d'apprentissage des

étudiants. Le rapport STRANES, remis en septembre 2015 au Président de la République, va dans le même sens, et s'interroge sur les méthodes ou modèles pédagogiques opportuns pour répondre à la diversité des publics accueillis à l'université, à leurs besoins et leurs conditions de vie.

Pourtant, même si les travaux portant sur la pédagogie universitaire se sont multipliés ces dernières années (Demougeot-Lebel, 2015), peu se sont intéressés aux méthodes d'apprentissage des étudiants à l'université en France (contrairement aux collègues belges, suisses et canadiens) et à leurs effets sur la réussite. Or les recherches actuelles dans le domaine montrent que les étudiants semblent adopter des stratégies improvisées, vraisemblablement basées sur l'intuition ou l'expérience et non pas sur leur efficacité mise à l'épreuve des faits (Corbin, 2018). Ces travaux préconisent ainsi de limiter les biais métacognitifs des apprenants et de former les étudiants aux méthodes d'apprentissage reconnues comme efficaces par la recherche scientifique, afin d'apprendre aux étudiants à apprendre.

C'est l'objectif de ce projet exploratoire, à savoir mesurer l'efficacité d'un dispositif d'accompagnement et de formation des étudiants sur comment « apprendre à apprendre ». Plus largement, il s'agit d'apporter des éléments nouveaux à la compréhension des inégalités de réussite à l'université en mesurant les effets d'un tel dispositif sur les inégalités de réussite en premier cycle universitaire. Pour cela, ce projet vise d'une part à former les étudiants du premier cycle aux biais métacognitifs auxquels ils sont sujets, à les former aux méthodes d'apprentissage efficaces, et à identifier d'autre part les effets de ces méthodes « d'apprendre à apprendre » sur les apprentissages des étudiants.

Plus particulièrement, nous chercherons à savoir dans quelle mesure, l'utilisation de certaines méthodes pour apprendre reconnues comme efficaces par la recherche scientifique favorisent-elles ou non la motivation, et la réussite des étudiants ? Ces méthodes d'apprentissage « basées sur des preuves » ont-elles un effet sur la motivation des étudiants à étudier ? Cet effet est-il différencié selon les caractéristiques des étudiants (scolaires, sociales) auxquelles ces méthodes d'apprentissage s'adressent ? Observe-t-on des différences significatives entre les résultats des étudiants soumis à ces nouvelles méthodes d'apprentissage comparativement à ceux qui ne le seraient pas ?

Ce projet se décompose en deux étapes.

Lors de la première, il s'agit de former une cohorte d'étudiants de première année universitaire (psychologie, sciences et techniques), sur les biais cognitifs gênant la mise en œuvre de méthodes d'apprentissage efficaces. Puis de leur « apprendre à apprendre » en se basant sur l'utilisation de méthodes reconnues efficaces par la recherche scientifique. Ces méthodes consistent d'une part à leur apporter des connaissances sur les processus en jeu dans les apprentissages et à les orienter d'autre part vers des pratiques d'apprentissage efficaces, compatibles avec leur fonctionnement cognitif. Ces pratiques sont issues des travaux remarquables de Dunlosky et ses collaborateurs (2013) et portent essentiellement sur la pratique des tests (tests d'auto-évaluation ou pratiques des tests sur matériel à apprendre) et la pratique distribuée (mise en œuvre d'un calendrier de pratiques qui répartit les activités d'études au fil du temps). Environ 900 étudiants sont visés par le protocole de recherche, comprenant un groupe témoin et un groupe expérimental.

Lors de la seconde étape, la focale se déplacera sur la mesure de l'efficacité du dispositif sur la réussite étudiante en tenant compte de différentes variables sociodémographiques et contextuelles. Des informations sont collectées sur les techniques d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants, leur motivation à étudier, les résultats obtenus aux examens, ainsi que sur certaines de leurs caractéristiques individuelles (passé scolaire, nature du bac, âge, profession des parents...). Ces variables sociales et contextuelles sont collectées de façon à raisonner toutes choses égales par ailleurs.

Ainsi, il paraît intéressant d'évaluer l'effet de ce dispositif d'accompagnement et de formation des étudiants à « apprendre à apprendre » sur la persistance des biais métacognitifs liés aux apprentissages chez les étudiants, leurs « manières d'étudier » pendant l'année, leur motivation, et in fine leur réussite à l'université.

Plus particulièrement, le projet de recherche proposé repose sur trois hypothèses fortes :

- 1) La première hypothèse cherche à valider le postulat selon lequel il existe une variété dans les pratiques étudiantes dans le supérieur souvent basées sur des intuitions non fondées notamment par rapport à l'utilisation de méthodologies pour apprendre à apprendre. Elle vise à mettre à jour cette variété des pratiques (supports et contenus) et à établir une typologie de pratiques.
- 2) La seconde hypothèse porte sur la causalité entre pratiques d'apprentissage étudiantes et motivation.
- 3) Enfin la troisième hypothèse vise à démontrer statistiquement le lien entre les manières d'étudier (ou pratiques d'apprentissage) et la réussite des étudiants au sens large (notes obtenues notamment).

D'un point de vue méthodologique, une approche à la fois quantitative et qualitative, descriptive et analytique est envisagée. Un échantillon suffisamment large a été constitué (900 étudiants de L1). Les étudiants ont d'abord été interrogés par questionnaires sur leurs

caractéristiques sociodémographiques, leurs façons d'étudier, leur motivation, leur intégration à l'université et leur réussite, leurs pratiques d'apprentissage, leurs représentations. Puis un groupe expérimental (environ 500 étudiants) est formé à comment « apprendre à apprendre », pendant le premier semestre de l'année universitaire. A la fin du semestre, et avant les examens, un nouveau questionnaire est proposé aux étudiants, ainsi qu'en fin d'année universitaire. De premiers résultats descriptifs pourront être présentés lors de ce symposium, permettant notamment d'analyser le changement éventuel des pratiques d'apprentissage et des représentations des étudiants suite à la formation reçue.

Références :

Annoot E., Fave-Bonnet M. F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.

Béduwé C., Berthaud J., Giret J.-F., Solaux G. (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. Paris : La Documentation française, coll. « Etudes & recherche ».

Berthaud J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, n°200, pp. 99-117.

Corbin L. (2018, soumis). Les biais métacognitifs de l'apprenant. *Psychologie française*.

Coulon A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Duguet A., Le Mener M., Morlaix S. (2016). The key factors of success at University : what are the contributing factors drawn from education and what are the possible new leads for research. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 217-222. <http://www.sciencedupress.com/ijhe>.

Duguet A., Morlaix S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants à l'université : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions vives*, vol 6(18), 93-110.

Felouzis G. (2001a). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris : PUF

Lahire B. (1997). *Les Manières d'étudier*. Paris : La Documentation Française.

Le Mener M., Morlaix S. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, 22, 152-168.

Michaut C. (2002). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Morlaix S., Perret C. (2012). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Education*, 15, 137-151.

Morlaix S., Perret C. (2014). Des effets du Plan Réussite en Licence sur la sélection universitaire en 1ère année de Licence. *Carrefour de l'éducation*, 38, 175-191.

Morlaix S., Suchaut B. (2013). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, 180, 1-18.

Morlaix S., Suchaut B. (2015). The social, educational and cognitive factors of success in the first year of university. *International Review of Education*, 6(60), 841-862.

Nicourd S., Samuel O., Vilter S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 27-40.

Paivandi S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers Pédagogiques*, 25, 22-25.

Perret C., Berthaud J. (2015). « Quelle réussite après avoir choisi de suivre des dispositifs de soutien ? ». In C. Perret (Dir.), *Le Plan Réussite en Licence : quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* (pp. 199-220). Dijon : Editions universitaires de Dijon.

Raby G. (2011). *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants*. Paris : Comité de Suivi de la Licence et de la Licence Professionnelle.

Communication 5 :

Favoriser la réussite académique en accompagnant l'étudiant·e dans son projet d'études et professionnel : le cours « Projet de formation »

Auteurs : De Clercq Mikaël, Leroy Véronique & Frenay Mariane

Résumé court

Depuis 2012, le cours « Projet de formation » a été intégré dans le programme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation (Université catholique de Louvain, Belgique). Il vise à accompagner l'étudiant·e tout au long du bachelier dans la construction de son projet professionnel en lien avec son programme d'études en vue de sa réussite académique et de son insertion professionnelle future.

Le dispositif pédagogique est construit autour de trois axes : la connaissance que l'étudiant·e a de lui/elle-même, sa connaissance de son parcours de formation et de la diversité du champ professionnel de la psychologie. En s'inspirant de la méthode du développement vocationnel et personnel (découvrir, questionner et synthétiser - pour une revue, voir Guichard et Huteau, 2006), ces trois axes sont mis en relation pour permettre l'émergence d'un projet personnel cohérent.

Ce dispositif a été présenté lors du colloque de l'ADMEE en 2015 (Leroy, De Clercq & Frenay, 2015). Afin d'en analyser l'efficacité, il a été évalué une première fois par les étudiant·e·s du cours en mai 2016 (Leroy & Frenay, 2016). Les résultats avaient montré (1) la nécessité de renforcer l'alternance d'évaluations formatives et certificatives au sein du dispositif et (2) de renforcer la perspective d'enseignement et d'apprentissage contextualisé (Frenay & Bédart, 2004). Ces modifications ayant été intégrées dans le dispositif, celui-ci a été soumis une seconde fois à l'évaluation des étudiant·e·s en mai 2019. Les résultats issus de cette seconde récolte et leur évolution par rapport à la première récolte seront l'objet de la communication au colloque de l'ADMEE. La présentation mettra l'accent sur l'évolution des perceptions des étudiant·e·s sur le dispositif au regard des changements pédagogiques opérés. Il montrera comment accompagner la construction progressive du projet professionnel de l'étudiant·e en lien avec son parcours d'études contribue à sa réussite académique.

Résumé long

Le cours « Projet de formation » a été intégré dans le programme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation (Université catholique de Louvain, Belgique) dès la rentrée académique 2012-2013. Il vise à accompagner l'étudiant·e tout au long du bachelier dans la construction progressive de son projet professionnel en lien avec son programme d'études (choix de stages, de filières d'études dans le master) en vue de sa réussite académique et de son insertion professionnelle future.

Le dispositif pédagogique adopté est construit autour de trois axes : la connaissance approfondie que l'étudiant·e a de lui/elle-même (exemple : la gestion de son étude et de ses apprentissages), la connaissance de son parcours de formation (exemple : les possibilités de réaliser des stages ou de partir en Erasmus) et la connaissance de la diversité du champ professionnel de la psychologie (exemple : la diversité des lieux où le psychologue peut exercer). Au travers des activités proposées aux étudiant·e·s, ces trois axes sont mis en relation pour permettre l'émergence d'un projet personnel cohérent. En s'inspirant de la méthode du développement vocationnel et personnel (Pour une revue, voir Guichard et Huteau, 2006), cette mise en relation se structure autour de trois démarches inter reliées : (1) découvrir (exemple : un stage d'immersion de 40 heures avec un public particulier), (2) questionner pour confronter les informations récoltées (exemple : Quel cours, options, stages, pour quel métier du psychologue ? Quels sont les acquis d'apprentissage à développer dans ses études en vue de sa future profession ?) et (3) synthétiser (exemple : un atelier pour optimiser son CV et sa lettre de motivation).

De plus l'ensemble des activités proposées à l'étudiant·e ont également été construites en considérant les récents travaux sur les déterminants de la réussite académique (Pour une revue, voir Parmentier, 2011 ; Dupont, De Clercq, & Galand, 2016 ; Frenay, De Clercq & Roland, 2019). Ainsi, les principaux prédicteurs de la réussite ont été considérés par le dispositif tout en considérant les phases composant la transition de l'enseignement secondaire avec l'enseignement supérieur (De Clercq, 2019).

Le dispositif de ce cours a été présenté lors du colloque annuel de l'ADMEE en 2015 (Auteurs, 2015). Afin d'en mesurer l'efficacité, il a été évalué une première fois par les étudiant·e·s des trois années de bachelier en mai 2016 (Leroy & Frenay, 2016). Les résultats avaient alors indiqué qu'accompagner l'étudiant·e dans la construction et l'intégration de son projet d'études et professionnel favorisait sa réussite du programme. Bien qu'encourageants, les résultats avaient également montré la nécessité de renforcer l'alternance d'évaluations formatives et certificatives au sein du dispositif et de renforcer la perspective d'enseignement et d'apprentissage contextualisé (Frenay & Bédart, 2004), notamment lors de l'évaluation de fin de bachelier. Ces modifications ayant été intégrées dans le dispositif, celui-ci a été soumis une seconde fois à l'évaluation des étudiant·e·s en mai 2019. Ce sont les résultats issus de cette seconde récolte et leur évolution par rapport à la récolte de 2016 qui seront l'objet de la communication au colloque de l'ADMEE 2020.

Méthode

Le questionnaire en version papier a été administré en auditoire en mai 2019 à l'ensemble des étudiant·e·s de troisième bachelier et de premier master ayant participé au cours. L'échantillon est composé de 272 étudiant·e·s pour la cohorte 2018-2019. Ce questionnaire est une version enrichie du questionnaire utilisé en 2016. Les similitudes entre les deux questionnaires ont permis d'analyser l'évolution des perceptions sur une période de 3 ans. Les 272 étudiants ont donc été comparés aux 229 étudiant·e·s de la cohorte de 2015-2016. Plus précisément, l'évolution a été mesurée au moyen de t-tests indépendants.

Le questionnaire est composé de 61 items. Tout d'abord, les bénéfices perçus du cours sur 10 dimensions ont été présentés au moyen d'échelles de Likert à 6 points allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 6 (« Tout à fait d'accord »). Ensuite, les items restants se sont répartis sur 3 axes précités et présentés sur une échelle de Likert à 6 points allant de 1 (« Pas du tout utile ») à 6 (« Très utile »).

Le questionnaire a permis d'évaluer l'utilité perçue des activités du dispositif pour les trois axes (exemple : Je suis satisfait·e de l'atelier « retour réflexif sur le stage d'immersion ») à court terme (c'est-à-dire à l'issue du dispositif par les étudiants de bac 3) et à moyen terme (un an après la fin du dispositif par les étudiants de Master 1).

Résultats

Tout d'abord, les résultats préliminaires permettent d'attester que la satisfaction concernant le dispositif du cours Projet de formation a significativement évolué sur la période couverte par l'étude. Les étudiant·e·s de la cohorte interrogée en 2019 rapportent une satisfaction plus élevée sur l'ensemble des dimensions investiguées. Ils/elles ont, par exemple, significativement plus l'impression que le cours « Projet de formation » leur a permis d'élargir leur connaissance du métier de psychologue ($t(433)=-4.264$; $p < .001$) ou de s'outiller pour affronter le monde professionnel ($t(432)=-2.848$; $p < .005$).

Concernant l'utilité des activités proposées, les premières analyses montrent également que 5 activités ont été significativement mieux évaluées en 2019. L'évolution la plus importante se situe dans la perception de l'évaluation finale du cours qui avait fait l'objet de plusieurs critiques en 2016 ($t(422)=-5.843$; $p < .001$).

Finalement, plusieurs analyses se sont concentrées plus spécifiquement sur la cohorte 2018-2019. Ces résultats montrent, entre autres, que la majorité des étudiant·e·s estiment avoir trouvé leur voie en tant que professionnel, avoir construit un projet cohérent et être adapté·e·s au monde universitaire.

Perspectives

La communication au colloque de l'ADMEE visera une présentation actualisée de ce dispositif innovant au service de la qualité de la formation de l'étudiant·e. Les résultats de cette seconde récolte de données seront mis en perspective avec ceux obtenus en 2016. La présentation mettra en particulier l'accent sur l'évolution des perceptions des étudiant·e·s sur le dispositif au regard des changements pédagogiques opérés. Il montrera la manière d'accompagner la construction progressive du projet professionnel de l'étudiant·e en lien avec son parcours d'études contribue à sa réussite académique. Finalement, ce travail permettra de revenir sur le concept même de réussite et de son évaluation.

Références :

De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.

Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136.

Frenay, M., & Bédard, D. (2004), Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau et M. Frenay (Dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp.241-268). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Frenay, M., De Clercq & Roland, N. (2019). Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur : apports des recherches pour la compréhension et l'intervention. In S. Chaliès & L. Talbot (Dir.) *La pédagogie universitaire : quelles perspectives* (pp. 81-89). Toulouse : Cépaduès Editions.

Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Edition: Paris: Dunod.

Leroy, V. & Frenay, M., *Accompagner la construction du projet professionnel de l'étudiant tout au long de son bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation : analyse d'un dispositif*, 29^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne, 6 – 9 juin 2016.

Parmentier, P. (2011) (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Bruxelles : CIUF

Communication 6 :

Méthodologie pour co-construire un bilan des dispositifs de remédiation destinés aux étudiants acceptés sous condition à l'Université Paris-Sud

Auteur : Véronique Depoutot, , Direction de l'Innovation Pédagogique, Université Paris Sud, Université Paris Saclay

Résumé court :

A l'Université Paris-Sud, des dispositifs d'accueil et de remédiation ont été mis en place pour les étudiants néo-entrants qui ont pu s'inscrire à condition de signer un contrat pédagogique : pour maximiser leurs chances de réussite, ils se sont engagés à suivre des ateliers de remise à niveau et de méthodologie, acceptant parfois un calendrier d'études aménagé.

Ces actions étant soutenues par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche suite à la loi « Orientation et la Réussite des Etudiants », une démarche de bilan a été engagée afin de justifier des subventions et de vérifier la pertinence et l'efficacité des actions.

Un dispositif de bilan a donc été impulsé et coordonné par la Direction de l'Innovation Pédagogique, en tâchant d'impliquer la communauté : équipes pédagogiques et administratives, étudiants. Il s'est inscrit dans une réflexion sur la nature de la « réussite étudiante », ses critères d'évaluation (Hadjji, 2012, Morlaix et Perret, 2013), et les types de bilans en fonction des destinataires (Figari, 2014). Cette démarche visait aussi une adhésion au projet de mettre l'étudiant au centre des réflexions, ce qui constitue un changement de culture universitaire. Conférences, ateliers et séminaires de réflexion, échanges de pratiques et retours d'expérience, enquêtes auprès des étudiants, notamment sur leurs stratégies d'apprentissage, ont permis de tirer conclusions et pistes d'amélioration. A l'automne, suivis de cohortes et comparaison des statistiques de succès aux examens compléteront l'analyse.

Ce dispositif de bilan a permis aux équipes et aux étudiants d'exprimer leur ressenti et de dégager des pistes d'amélioration. Cependant, n'ayant pu être testé à l'avance et s'étant déployé dans un temps très court, il est amené à évoluer en fonction des retours des enseignants et des étudiants sur la pertinence perçue de ses résultats. Son évaluation se poursuivra à l'automne.

Résumé long

1. Contexte et objets d'évaluation

Avec le changement de culture universitaire impulsé par la massification et la diversification des publics (Prégent, 2009), la loi 2018 sur l'Orientation et la Réussite des Etudiants a

introduit en France une procédure d'admission conditionnelle dans les filières non sélectives. Les candidats aux dossiers fragiles reçoivent maintenant une inscription « Oui-si », conditionnée à la signature d'un « contrat pédagogique » avec tests de positionnement, engagement de suivre une remédiation, ateliers de stratégies d'apprentissages ou connaissance de soi, voire un calendrier d'études aménagé.

Les trois composantes délivrant une licence à l'Université Paris-Sud ont construit des parcours adaptés avec accompagnement individualisé. Ces actions sont à évaluer au regard de la réussite étudiante pour répondre des subventions, et pour une amélioration en 2019-2020 dans une dynamique de transformation pédagogique.

Un dispositif d'évaluation multi-facettes, concertée et systémique a donc été mis en place. Sa méthodologie, sa mise en œuvre et ses résultats sont eux-mêmes à évaluer au regard de la qualité des informations recueillies, et de leur force de levier pour faire évoluer les pratiques et l'adhésion collective.

2. Un dispositif d'évaluation au service de la qualité des actions « Oui-Si » : description des outils employés.

La Direction de l'Innovation Pédagogique (DIP) a souhaité organiser un dispositif d'évaluation associant toutes les parties prenantes en « ouverture réflexive » (Senge, 2006) : les bilans sont co-construits, provoquant l'apprenance collective et une implication favorisant l'adhésion. Les outils sont :

- Une journée d'étude en mars 2019 avec deux conférences : « Repenser et évaluer son dispositif d'enseignement pour promouvoir la réussite étudiante à l'université » par Sylviane Bachy³, et « problématiques et outils de l'évaluation des dispositifs pédagogiques », par Emmanuel Sylvestre⁴, s'appuyant sur les travaux de Figari-Remaud (Figari, 2014). La DIP en a ensuite tiré un « Vade-mecum pour les bilans » diffusé à la communauté.
- Des ateliers pour les enseignants, en coopération avec la Direction de l'Orientation : « susciter et mesurer le bien-être des étudiants au travail », « indicateurs pour les bilans », « situer les dispositifs Oui-Si dans la liaison lycée-université ».
- Un séminaire en deux parties : « bilans chiffrés et retours d'expérience » pour les trois universités de Paris-Sud, Evry et Versailles Saint-Quentin en juin, puis « évolutions » avec l'apport des données académiques (septembre).
- Réunions de la DIP pour impulser et exploiter deux enquêtes aux étudiants, en collaboration avec l'EST Didasco : l'une sur leurs stratégies d'apprentissage (Bournaud, 2019) avant et après des ateliers « Apprendre à apprendre », afin de mesurer les gains relatifs ; l'autre sur la perception des dispositifs Oui-Si et leur vécu

³ Coordinatrice du service d'accompagnement aux apprentissages à l'Université libre de Bruxelles.

⁴ Directeur du Centre de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Lausanne.

personnel (motivation, confiance en soi, intégration à la communauté universitaire, bien-être aux études) (Tinto, 1987).

- Traitement statistique par la Direction de l'Aide au Pilotage des données académiques, sociologiques et de réorientation : en comparant les étudiants « Oui-Si » 2019-2020 avec les étudiants de même profil des années précédentes, puis sur le long terme, avec des suivis de cohorte.

3. Problématique et formulation des buts

Comment caractériser la « réussite » étudiante ? Quels critères pour une évaluation pertinente (Hadji, 2012, Morlaix et Perret, 2013) ? Quels objets d'évaluation pour déterminer si les dispositifs ont favorisé la réussite ? Qui interroger ? Quels outils utiliser pour le recueil de données ? Quelles données seront déterminantes en fonction des destinataires ?

Les buts sont de co-construire des bilans exploitables pour justifier l'emploi des crédits auprès du rectorat, et d'effectuer une régulation d'ingénierie et de pédagogie en impliquant tous les acteurs, étudiants compris, afin de favoriser l'efficacité des dispositifs et de créer une adhésion. Plus largement, l'outil s'intègre dans le cadre d'un changement de culture mettant les étudiants au centre du dispositif.

4. Explicitation et pertinence de la démarche de construction et d'essai de l'outil

Pour obtenir l'adhésion des acteurs, il convenait de définir ensemble la notion de réussite et ses critères d'évaluation, et d'impulser une méthodologie de bilan dans les composantes, d'où les conférences, réunions et ateliers. Le modèle ICP de Figari-Remaud (Figari, 2014) a permis de distinguer différents types d'évaluation (pertinence, efficacité, efficience) et les régulations possibles, levant scepticisme ou soupçon de confondre réussite et succès aux examens.

Il était important d'observer les représentations et stratégies d'apprentissage des étudiants, ces deux éléments étant décisifs pour leur réussite. (Romainville, 2012)

La temporalité des impacts est également à respecter, d'où l'importance des suivis de cohortes.

Etant donnés les calendriers ministériels, il n'y a pas eu de période test pour ce dispositif de bilan. Les améliorations prendront effet l'année prochaine.

5. Présentation et intérêt des principaux résultats et de quelques points de conclusion/discussion (dont réaction ou évaluation des utilisateurs)

Les réunions entre enseignants et les analyses présentées ont permis d'exprimer les ressentis, dégager des points communs et partager des idées d'actions. Avec l'éclairage étudiant, des pistes d'amélioration concrètes et contextualisées ont émergé : travail sur les représentations, les compétences socio-émotionnelles, les méta-compétences cognitives (Saint-Pierre, 1991),

projets d'espaces de travail collaboratif, et de formations en neurosciences, apprentissages actifs et méthodes de coopération.

Les délais très courts ont entraîné un taux de réponse des étudiants assez variable et parfois très faible, tout comme la présence d'une faible proportion des enseignants au séminaire de juin. La méthodologie de bilan n'était pas homogène, la formation et les ateliers se donnant en même temps que la production des documents. Cependant les participants ont été contents de la démarche et les études croisées ont été fructueuses. A voir si des cycles itératifs permettront un déploiement plus large et une amélioration des processus.

6. Formulation de perspectives et questions en suspens ou limites

Les résultats académiques complets et la réunion de septembre apporteront un éclairage complémentaire. Une expérience d'entretiens avec les étudiants est en cours.

L'évaluation de l'efficacité reste à mener, avec une réflexion spécifique pour définir les cibles, les comparaisons à établir, les valeurs-seuils.

Références :

Bournaud I, Mathias H. & Ramage, MJ. (2019), Identifier les stratégies d'apprentissage des étudiants de 1ère année de licence pour mieux les accompagner, *Actes du colloque de l'ADMEE 2019*.

Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck. (Chap. 2)

Morlaix, S. et Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en éducation*, (15), 137-150.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses inter Polytechnique. (Chap. 1)

Romainville, M. & Michaut, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. 53-68, De Boeck.

Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.

Senge, P. (2006). *La cinquième discipline - L'innovation collective dans les organisations apprenantes* Editions Eyrolles. (Chap. 12)

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.

Communication 7 :

Analyse des perceptions d'étudiants primants en Faculté de Médecine vétérinaire à l'ULiège engagés dans un programme d'aide à la réussite reposant sur un dispositif d'*allègement* et de remédiation adapté.

Auteurs :

Laurent Leduc, Céline Tonus, Pascal Detroz, ULiège

Résumé court :

Suite à l'entrée en vigueur du 'Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur' en Communauté française de Belgique (18-12-2013), l'opportunité est notamment donnée aux étudiants d'*étaler* leur 1^{ère} année de bachelier sur deux ans. Dans le domaine particulier de la Médecine vétérinaire, en application du décret du 13-07-2016, les primants en difficulté au terme de la session d'examens de janvier se voient offrir en outre la possibilité de bénéficier d'un curriculum *allégé* au second quadrimestre. A l'ULiège, la Faculté, en application de ces dispositions légales, a mis sur pied un programme de remédiation et de suivi spécifique au second quadrimestre pour les étudiants signifiant par écrit leur accord sur cette proposition d'*allègement* développée par les titulaires des cours concernés avec le soutien de conseillers pédagogiques de l'IFRES et du Service Guidance Etude dans le cadre du projet « Feedbacks 1^{er} Bac ».

Choisi par une quinzaine d'étudiants durant l'année académique 2017-2018, puis par environ 25 autres primants durant l'année 2018-2019, ce programme fait l'objet d'une évaluation sur deux ans. A partir d'entretiens individuels semi-dirigés menés à chaque fois avec une dizaine de participants, une analyse qualitative (ayant recouru au logiciel NVivo) a été conduite dans l'optique d'investiguer leurs perceptions positives et négatives de diverses dimensions de ce programme d'aide à l'intégration et la réussite. L'attention des investigateurs s'est portée notamment sur certaines perceptions des étudiants associées à leur engagement dans les études : perceptions de la qualité des interactions avec leurs pairs mais aussi avec leurs enseignants ; sentiment de compétence et de probabilité de réussite, ici croisé avec leurs performances observées dans les cours concernés (en termes d'échec et de réussite, ou de progression au score entre les examens de janvier et juin) ; ou encore approches de l'apprentissage et développement de la posture intellectuelle vis-à-vis du savoir enseigné.

Résumé long

Face au constat d'une situation d'échec dans la majorité des cours lors de la session d'examens de janvier, l'*allègement* du programme individuel d'un étudiant de 1^{ère} année universitaire, assorti ou non d'un dispositif adapté de remédiation centrée sur les cours du 1^{er} quadrimestre, apparaît manifestement comme une formule de soutien à la réussite (*in fine*) recommandable aux yeux des acteurs-clés de l'Enseignement Supérieur en Belgique francophone que sont les enseignants de 1^{er} bachelier ou encore le législateur lui-même. En effet, qu'il soit pensé comme une deuxième chance d'aborder favorablement la transition du secondaire vers le supérieur ou comme une expression de l'adage « un tiens vaut mieux que deux tu l'auras », l'*allègement* figure aux premiers rangs des voies que les enseignants préconisent de suivre - parfois vigoureusement - aux primants déjà en difficulté à mi-parcours, et trouve une assise légale dans le 'Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur' en Communauté française de Belgique (18-12- 2013) qui offre entre autres l'opportunité aux étudiants d'étaler leur 1^{ère} année de bachelier sur deux ans. Toutefois, les effets de l'*allègement* en tant que vecteur de relance d'une intégration académique manquée ou de facteur de réussite sont peu documentés, à l'instar du ressenti et des performances des *freshmen* qui en font l'expérience.

Cette communication présente les résultats d'une étude menée sur deux années académiques (2017-2018, 2018-2019) et visant à investiguer les perceptions positives et négatives associées par deux groupes successifs d'étudiants de 1^{er} Bac en Médecine vétérinaire à l'Université de Liège à leur engagement et leur vécu dans un curriculum *allégé* (mais augmenté d'activités de remédiation spécifiques).

Le 'Décret relatif aux études de sciences vétérinaires' (13-07-2016) donnant aux étudiants de 1^{er} Bac. en situation d'échec après la session de janvier l'occasion de suivre un cursus *allégé* au 2^{ème} quadrimestre, la Faculté de Médecine vétérinaire de l'ULiège a en effet développé une offre d'activités de remédiation spécifique pour ceux marquant par écrit leur accord sur cette proposition. Ce même décret instaurant également un concours de sélection organisé à la fin de la première année de Bachelier qui limite l'accès à la suite du programme aux étudiants classés en ordre utile et ayant validé au moins 45 crédits du cursus de 1^{ère} année, l'étudiant qui fait le choix de signer la convention d'*allègement* reporte d'un an tant sa participation aux cours principaux du 2^{ème} quadrimestre que la passation du concours (auquel il n'est possible de se présenter qu'à deux reprises seulement). Si 14 primo-arrivants ont accepté le contrat en 2017-2018, le contingent en comptait 25 durant l'année académique 2018-2019. Les deux groupes étudiants ont bénéficié, pour les 5 cours du 1^{er} quadrimestre (ré)inscrits à leur programme (Anglais, Biologie, Chimie, Physique et Statistiques) d'activités de remédiations conçues en collaboration entre les enseignants concernés et leurs équipes avec le soutien du projet d'aide à la réussite "Feedbacks 1^e Bac" (Leduc *et al.*, 2017). Pour chaque cours, celles-ci incluaient des séances présentiels exclusives, de nombreuses évaluations formatives (pour partie portées en ligne), deux séances d'appui méthodologique organisées par le Service Guidance Étude de l'ULiège et un suivi par une conseillère pédagogique servant de référent.

Si, au terme du second quadrimestre de l'année académique 2017-2018, dix étudiants du 1^{er} groupe ont accepté d'être sondés dans le cadre d'une évaluation du dispositif d'*allègement*, dix autres représentants du 2^{ème} groupe se sont prêtés à l'exercice en fin d'année 2018-2019. Les données ont été collectées au moyen d'entretiens individuels de 30 à 45 minutes, menés

dans les deux cas par la même investigatrice, impliquée également dans l'analyse qualitative de ces informations avec le concours d'un second chercheur. Le guide d'entretien semi-dirigé utilisé visait notamment à amener les répondants à s'exprimer sur : les buts poursuivis au moment de rejoindre le dispositif d'*allègement* ; le bilan de leur échec au 1^{er} quadrimestre en termes d'attributions causales ; les forces et les faiblesses perçues des actions mises en place dans chaque cours et, de manière transversale, en lien avec les séances méthodologiques et le suivi offert ; l'incidence sur l'expérience sociale vécue et le bilan global dressé à la fin du processus en termes d'attentes rencontrées (ou non) ou encore de bénéfices perçus (ou non).

Lors du traitement des données effectué avec le recours du logiciel NVivo, l'attention des investigateurs s'est notamment portée, de proche en proche, sur certaines perceptions et dimensions influant sur l'engagement dans l'apprentissage : perceptions de la qualité des interactions avec les pairs mais aussi avec les enseignants (Tinto, 1993) ; sentiments de compétence (Viau, 1997) et de probabilité de réussite (Eccles & Wigfield, 2002) ici croisés avec leurs performances observées dans les cours concernés (en termes d'échec et de réussite, ou de progression au score entre les examens de janvier et de juin) ; mais aussi approches de l'apprentissage (Entwistle, 1998) et développement de la posture intellectuelle (Perry, 1970).

En lien avec ces thèmes, certains résultats interpellants, apparus à l'analyse des commentaires exprimés par les étudiants du 1^{er} groupe, ont contribué à orienter les regards posés sur les données du second groupe et nous paraissent, au-delà, dignes d'être portés à l'attention des convaincus et des détracteurs de cette logique de l'allègement au terme du 1^{er} quadrimestre. Parmi ces constats figurent ainsi :

- les perceptions négatives (prenant principalement la forme de sentiments d'exclusion et d'isolement par rapport à l'ensemble de l'auditoire de 1^{ère} année fréquenté au 1^{er} terme) associées au fait même de signer la convention d'adhésion au programme d'étalement - rapportés par plus de la moitié des sondés - et l'importance corollaire de garder des contacts et des relations amicales extra-scolaire avec son réseau de connaissance du 1^{er} quadrimestre ;
- l'effet positif désinhibant du petit groupe (à vérifier donc avec le second groupe, presque deux fois plus nombreux que le premier) sur la propension des primants à prendre la parole et poser des questions de manière interpersonnelle ou publique avec les encadrants (qui va de pair avec la disponibilité accrue de ces derniers, rapportée par les deux tiers des sondés).

Références :

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Entwistle, N. (1998) Approaches to learning and forms of understanding. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education: From theory to practice*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Leduc, L., Mohr, M., Marichal, E., Deum, M. & Detroz, P. (2017). Viser le développement des pratiques d'Assessment for Learning (AfL) dans le contexte de la 1^{ère} année à l'université

: cadre théorique, dispositif et initiatives pédagogiques résultant du projet 'Feedbacks1er bac'.
In P. Detroz, M. Crahay, M. & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 221-256). Bruxelles : De Boeck

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years : A scheme*. New York, NY : Holt, Rinehart, and Winston.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.