



HAL
open science

Une méthodologie pour une réflexion commune sur les difficultés des primo-entrants dans le supérieur et l'adaptation des pratiques pédagogiques

Isabelle Bournaud, Patrick Pamphile

► To cite this version:

Isabelle Bournaud, Patrick Pamphile. Une méthodologie pour une réflexion commune sur les difficultés des primo-entrants dans le supérieur et l'adaptation des pratiques pédagogiques. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01935265

HAL Id: hal-01935265

<https://hal.science/hal-01935265v1>

Submitted on 26 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNE MÉTHODOLOGIE POUR UNE RÉFLEXION COMMUNE SUR LES DIFFICULTÉS DES PRIMO-ENTRANTS DANS LE SUPÉRIEUR ET L'ADAPTATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Isabelle Bournaud, DidaScO-EST EA 1610, université Paris Sud, isabelle.bournaud@u-psud.fr

Patrick Pamphile, LMO Laboratoire de Mathématiques d'Orsay, université Paris Sud, patrick.pamphile@u-psud.fr

RÉSUMÉ

La transformation pédagogique est devenue un enjeu important pour les universités face à la massification de l'accès aux études supérieures (Bertrand, 2014). Depuis une dizaine d'années, la recherche sur la professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur a pris un essor important (De Ketele, 2010). Parallèlement, des travaux de recherche traitent des difficultés d'apprentissage des étudiants, et en particulier des primo-entrants (Paivandi, 2015).

Nos travaux concernent la réussite des primo-entrants à l'université. Le travail méthodologique présenté ici a deux objectifs : d'une part proposer un cadre pour une réflexion pédagogique au sein d'une équipe d'enseignants d'une formation de 1^{ère} année de licence, sur l'adaptation des pratiques afin d'améliorer la réussite des primo-entrants ; d'autre part fournir aux primo-entrants des indications sur les leviers à leur disposition pour améliorer leur réussite.

Mots clés : primo-entrants, stratégies d'apprentissage, pratiques pédagogiques, étude croisée

INTRODUCTION

La transformation pédagogique est devenue un enjeu important pour les universités face à la massification de l'accès aux études supérieures (Bertrand, 2014). Depuis une dizaine d'année, la recherche sur la professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur a pris un essor important (De Ketele, 2010). Parallèlement, des travaux de recherche traitent des difficultés d'apprentissage des étudiants, et en particulier des primo-entrants (Paivandi, 2015).

Ces différents travaux ne sont pas toujours utilisés au sein de l'université dans le débat sur la transformation pédagogique : d'une part ils sont peu connus des enseignants du supérieur, et d'autre part, le transfert des résultats de ces travaux à la spécificité des difficultés des étudiants dans une matière nécessite un temps de réflexion qui peut être rédhibitoire.

Le cadre théorique de notre travail est la réussite des primo-entrants à l'université. Le travail méthodologique présenté ici a deux objectifs : d'une part permettre aux enseignants, sur la base d'une réflexion commune en équipe pédagogique, de s'interroger sur les facteurs d'échec des étudiants dans une formation et de faire évoluer ses pratiques afin de favoriser la réussite de tous ; d'autre part, il s'agit de permettre aux primo-entrants de prendre conscience de l'impact de leurs stratégies d'apprentissage sur la réussite à l'université. L'approche proposée est basée sur une étude qui permet de discriminer la réussite ou l'échec des étudiants selon leurs stratégies d'apprentissage. Nous présentons le cadre théorique et la problématique dans la première section, la méthodologie dans la seconde section et terminons par les premiers résultats et des éléments de discussion.

CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

Le passage du lycée à l'université entraîne divers changements pour le primo-entrant à l'université, non seulement dans sa vie universitaire (cours intégré en classe / cours magistraux et travaux dirigés, devoirs sur table toutes les semaines ou mois / examens tous les trois mois, nombre plus important de matières, dont beaucoup sont nouvelles pour un certain nombre d'étudiants : Droit, Economie, Gestion,...., attentes différentes des enseignants), mais aussi dans son quotidien (allongement du temps de transport, éventuellement départ du foyer familial, etc.).

La capacité d'adaptation à ces changements constitue un des facteurs discriminant la réussite ou l'échec à l'entrée à l'université (Michaut et Romainville, 2012). Le nouvel étudiant doit apprendre « le métier d'étudiant » en modifiant notamment ses méthodes de travail et son organisation (Coulon, 2005 ; Paivandi, 2015). Cependant, les primo-entrants sont rarement conscients de cette nécessaire adaptation tant qu'ils n'ont pas eu les premiers résultats de fin de semestre. Ayant obtenu le baccalauréat, ils pensent avoir « de bonnes méthodes » de travail pour réussir à l'université.

Afin de favoriser la réussite étudiante, l'enseignant, en plus de son rôle de vecteur de connaissances, doit donc aussi avoir celui de catalyseur pour l'apprentissage des étudiants et de guide dans le développement de stratégies d'apprentissage adaptées. Si l'on commence à observer une évolution des pratiques pédagogiques vers des pratiques centrées sur l'étudiant (De Ketele, 2010), des recherches mettent en évidence le fait qu'en début de carrière les enseignants universitaires ont comme caractéristique commune des conceptions de l'enseignement qui sont majoritairement centrées sur eux-mêmes (Demougeot-Label et Perret, 2010). Par ailleurs, les travaux sur les leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants sont en général peu connus des enseignants du supérieur. Enfin, le transfert des résultats de ces travaux à la spécificité des difficultés des étudiants dans une matière nécessite un temps de réflexion qui peut être rédhibitoire.

La recherche présentée ici vise à améliorer la réussite étudiante à travers la modification des pratiques pédagogiques. Pour répondre à cette problématique, plusieurs questions se posent :

- peut-on identifier des facteurs cognitifs, motivationnels et comportementaux discriminant la réussite ou l'échec des primo-entrants à l'université ?
- comment alors faire évoluer les pratiques pédagogiques pour favoriser la réussite ?

MÉTHODOLOGIE

Notre approche consiste à construire dans un premier temps une étude croisant les résultats académiques des étudiants et leurs stratégies d'apprentissage. Dans un second temps, l'analyse des résultats de l'étude permet d'une part d'alimenter une réflexion commune d'une équipe pédagogique sur la façon de modifier les pratiques pour aider les étudiants à mieux réussir ; d'autre part, de faire prendre conscience rapidement aux primo-entrants du facteur discriminant des stratégies d'apprentissage dans la réussite ou l'échec au semestre 1.

L'avantage de proposer une réflexion en équipe pédagogique, et non un travail didactique de chaque enseignant responsable d'une matière, est de ne pas stigmatiser les enseignants sur leurs pratiques actuelles, mais plutôt de les engager dans une réflexion collective. Celle-ci vise à proposer des réponses adaptées aux diverses difficultés d'apprentissage des étudiants d'une formation, dont les enseignants sont témoins dans leurs enseignements. Cette approche s'inscrit dans la lignée du modèle de la dynamique motivationnelle puisqu'il s'agit d'impliquer l'enseignant dans un processus collectif d'amélioration autour d'une problématique commune (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014).

IDENTIFIER LES FACTEURS DISCRIMINANT LA RÉUSSITE DE L'ÉCHEC AU SEMESTRE 1

Nous avons mené une étude auprès d'une centaine d'étudiants en DUT GEA à l'IUT de Sceaux, après la fin du semestre 1 (Bournaud, Depoutot et Pamphile, 2018). Cette étude croise les résultats académiques des étudiants au semestre 1 et une enquête sur leurs stratégies d'apprentissage¹. Nous n'avons retenu pour l'enquête que des facteurs sur lesquels soit l'étudiant peut agir (comme la planification de son travail...), soit l'enseignant peut aider l'étudiant à agir (comme les stratégies de régulation...). Les caractéristiques sociodémographiques ou le parcours scolaire antérieur de l'étudiant n'ont ainsi pas été retenus.

Cette étude croisée nous a permis de caractériser des profils d'étudiants en réussite ou en échec, au semestre 1 du DUT GEA à l'IUT de Sceaux. Les principaux résultats sont les suivants (cf. Bournaud, Depoutot et Pamphile (2018) pour plus de détails) :

- les étudiants du groupe « en échec au S1 » se distinguent significativement des autres par les critères suivants : la formation ne correspond pas à leurs attentes, ils ont une motivation faible pour obtenir le diplôme, ils n'ont pas conscience de l'importance des travaux dirigés (ne font pas les exercices en TD, et n'en perçoivent pas l'intérêt), ils considèrent que le plan de cours est peu important ;
- les étudiants du groupe « en réussite » se distinguent significativement des autres par les critères suivants : ils ont conscience de l'importance des évaluations formatrices (quiz...), ils ont conscience de l'importance des exercices d'entraînement, ils préparent les TD à l'avance, ils ont peu de difficultés à se concentrer plusieurs heures.

Il est à noter que la filière de bac (générale ou technologique) n'apparaît pas comme un critère caractérisant les étudiants du groupe « en échec au S1 ». Certes, les taux de réussite sont très différents selon les filières de bac, mais la filière n'est pas un facteur discriminant statistiquement les étudiants en difficulté. Une étude empirique que nous avons menée sur les plannings hebdomadaires des étudiants, montre que le temps consacré aux études est différent selon les filières. Certaines filières préparent moins que d'autres l'étudiant à gérer une quantité importante de travail, mais c'est le fait de travailler régulièrement qui est le facteur discriminant.

Cette étude a par ailleurs permis de confronter les représentations qu'avaient les enseignants des caractéristiques des étudiants en réussite/en échec avec la réalité. Elle a ainsi amené l'équipe pédagogique à s'interroger sur les activités pédagogiques permettant

¹ Nous désignons par « stratégies d'apprentissage » les stratégies cognitives, métacognitives (dont les stratégies d'autorégulation), affectives et de gestion des ressources, tel que proposé dans Saint-Pierre (1991).

d'accompagner les étudiants dans la mise en place de stratégies d'apprentissages efficaces, notamment des stratégies métacognitives de type autorégulation.

TRAVAILLER EN ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE POUR PROPOSER DES ACTIONS ADAPTÉES

Au regard des résultats de l'étude, l'équipe pédagogique s'est appuyée sur des travaux de recherche (Biggs, 2011 ; Cosnefroy, 2011 ; Dahaene 2012 ; Poumay, 2014 ; Tardif, 1992 ; Viau, 2009) pour proposer deux types d'actions devant permettre aux étudiants de s'interroger sur leurs apprentissages. L'approche est intégrative : elle s'adresse à tous les étudiants de L1, et non à un sous-groupe d'étudiants, provenant par exemple d'une filière de baccalauréat particulière.

DES ACTIVITÉS EN PETITS GROUPES : « APPRENDRE À APPRENDRE »

Ces séances sur « **Apprendre à apprendre** » ont été instaurées en début de semestre 1. Elles visent à sensibiliser les étudiants au fonctionnement de la mémoire, aux stratégies d'apprentissage et à l'importance de la métacognition. Elles permettent aux étudiants de se questionner dès le début du semestre 1 sur quoi faire pour réussir, de s'interroger sur l'efficacité, à l'université, des méthodes et habitudes de travail qu'ils avaient au lycée, et de prendre conscience du rôle de leur implication, leur motivation et leurs méthodes de travail dans la réussite.

DES ACTIONS PÉDAGOGIQUES MISES EN PLACE DANS LES ENSEIGNEMENTS DISCIPLINAIRES

Un autre type d'actions concerne des activités qui visent à susciter ou renforcer la motivation et la persévérance, à favoriser un apprentissage en profondeur, ou à mobiliser les stratégies métacognitives. Elles sont mises en place dans les enseignements disciplinaires. Le tableau 1 ci-dessous présente un ensemble, non exhaustif, d'outils et activités de ce type, que les enseignants ont intégrés dans leurs enseignements pour favoriser le processus d'apprentissage. Dans la colonne de droite figurent les effets escomptés des actions en termes, de motivation, d'attention, de consolidation des acquis, d'autorégulation...

Tableau 1 - Activités pédagogiques mises en place dans les enseignements disciplinaires.

Outils et Activités	Objectifs, effets escomptés
<p>Mettre en place un enseignement aligné :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajuster les objectifs d'apprentissage du module à ceux de la formation suivie - construire des évaluations cohérentes avec les objectifs d'apprentissage visés et avec les méthodes pédagogiques mis en œuvre en TD 	<p>Il s'agit de donner du sens et de favoriser le sentiment de compétence de l'étudiant => agit sur motivation</p>
<p>Expliciter les différents types de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles</p>	<p>Faire prendre conscience des stratégies cognitives adaptées à chaque type de connaissances</p> <p>=> sollicite la métacognition</p>
<p>Fournir un support facilitant la prise de notes en amphi (polycopié à trous,...)</p> <p><i>Les enquêtes menées dans le cadre de l'évaluation des formations, montrent que le cours en amphi déstabilise les primo-entrants à la fois en termes de condition de travail (beaucoup de bruit, de distractions,...) mais aussi en terme d'acquisition des connaissances (comment sélectionner l'information pertinente ?).</i></p>	<p>Il s'agit de focaliser l'attention sur les points importants du cours en évitant une surcharge cognitive</p> <p>Cela renforce le sentiment de compétence => agit sur motivation</p>
<p>Susciter les interactions, les questions, la participation, l'esprit critique selon diverses modalités : temps de question en début ou fin d'amphi ou de TD, séance optionnelle dédiée aux questions, cours inversé, forum, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser l'implication, le sentiment d'appartenance - contribuer à l'autorégulation - favoriser la consolidation des acquis => apprentissage en profondeur
<p>Construire des situations d'enseignement-apprentissage qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sont contextualisées au regard de la formation ou des situations professionnelle futures ; - font le lien avec d'autres disciplines de la formation, avec les métiers et les compétences visés par la formation ; - sont des mises en situation concrètes 	<p>Il s'agit de donner du sens à l'enseignement => agit sur motivation</p>
<p>Dérouler un "exercice travaillé" <i>L'enseignant "expert" explicite à haute voix la façon dont il procède pour analyser l'énoncé et formaliser une question, précise les connaissances à mobiliser, le questionnement à suivre et le processus à mettre en œuvre pour répondre à la question.</i></p>	<p>Il s'agit de focaliser l'attention sur la compréhension des concepts et sur la méthodologie</p> <p>L'explicitation favorise le transfert de compétences de l'enseignant « expert » du domaine, vers l'étudiant « novice ».</p>
<p>Adapter le rythme de progression des séances aux étudiants</p>	<p>Cela renforce le sentiment de compétence => agit sur motivation</p>

<p>Proposer des évaluations formatrices</p> <ul style="list-style-type: none"> - régulières avec un feedback - adaptées aux différents types de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) - selon la typologie des connaissances concernées, il est proposé des quiz, des exercices à étapes, des cas pratiques 	<p>Mettre en évidence ce qui est su et les progrès : agit sur sentiment de compétence et sentiment de contrôlabilité sur sa réussite => agit sur la motivation</p> <p>Permettre à l'étudiant de mesurer l'écart entre ce qu'il sait et ce qu'il devrait savoir => susciter la métacognition (contrôle et régulation)</p> <p>Focaliser l'attention sur les points importants du cours => contribue à la consolidation des acquis</p> <p>Faire prendre conscience des différentes stratégies pour mémoriser/réactiver une connaissance => contribue à la consolidation des acquis, à la métacognition</p>
<p>Fournir une liste d'exercices divers, à travailler par l'étudiant sur les différentes problématiques du cours.</p> <p><i>Lors de cette activité l'enseignant est en retrait : il est une ressource au même titre que le cours ou l'exercice travaillé.</i></p>	<p>Le choix laissé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorise le sentiment de contrôlabilité => agit sur la motivation - mobilise des stratégies de gestion des ressources : support de cours, enseignant, poly, ... <p>Les feedbacks fournis par l'enseignant en réponse aux questions posées contribuent à l'autorégulation</p>
<p>Systematiser une séance de préparation au contrôle afin de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les points importants du cours, rechercher des points clés dans l'énoncé d'un cas pratique - Construire des fiches de synthèse/ cartes conceptuelles : faire un lien entre les divers points clés du cours. 	<p>Ce jalon avant le contrôle permet à l'étudiant de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de voir où il en est dans ses apprentissages - de faire le point les stratégies d'apprentissage qu'il utilise et leur adéquation <p>=> contribuer à l'autorégulation</p>
<p>Mettre en place des contrôles/examens au bout de 4 semaines de cours, avec feedback rapide</p> <p><i>L'étudiant prend conscience des attentes différentes entre l'université et le lycée, et également du fait qu'il croyait savoir mais ne sait pas =></i></p>	<p>=> susciter la métacognition, contribuer à l'autorégulation</p>
<p>Varier le type d'évaluation : cas pratiques, QCM, dissertation, projets en équipe, ... ;</p>	<p>Favoriser la consolidation des acquis, la métacognition (pour choisir la stratégie cognitive adaptée)</p>

RÉSULTATS

Le premier bilan fait cette année montre une amélioration des résultats académiques des étudiants au semestre 1 (82,9 % de réussite contre 71,5 % en 2016-2017, dont un taux de validation du semestre 1 de 71,15 % contre 63,8 % en 2016-2017 pour les étudiants provenant d'un bac STMG). Par ailleurs, les résultats des évaluations de la formation ont montré que les étudiants appréciaient les activités proposées. Ces divers éléments nous font

conclure à un effet positif sur les résultats académiques des étudiants de la démarche proposée.

Au-delà des résultats constatés cette année, la réflexion initiée au sein de l'équipe pédagogique se poursuit et se développe.

CONCLUSION

L'échec en 1^{ère} année de licence est une préoccupation à la fois du gouvernement (Plan Étudiants et loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants-ORE) mais aussi des universités (mise en place de services d'appui à la pédagogie dans de nombreuses universités, telle la Direction de l'Innovation Pédagogique (DIP) au sein de l'Université Paris Sud). Les primo-entrants à l'université ont mobilisé, en classe de terminale, des stratégies d'apprentissage qui leur ont permis de réussir le baccalauréat, mais qui ne sont pas forcément adaptées à la réussite en licence. Les équipes pédagogiques en 1^{ère} année de licence n'ont généralement pas connaissance des travaux de recherche sur les difficultés d'apprentissage des étudiants et les activités facilitant les apprentissages, ou manquent de temps pour les adapter à leur contexte. Dans cet article, nous proposons une méthodologie qui donne un cadre pour une réflexion pédagogique en équipe sur l'adaptation des pratiques ; et qui fournit par ailleurs aux primo-entrants des éléments de réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage.

La méthodologie proposée est transférable à toute formation, en prenant soin d'adapter les questions de l'enquête sur les stratégies d'apprentissage au contexte considéré. Le COPIL Observatoire de la DIP de l'université Paris Sud, en lien avec l'équipe de recherche Didasco de l'UFR Sciences, a construit une enquête dont l'objectif est de décrire comment les étudiants d'une formation donnée travaillent et apprennent. Celle-ci va être administrée à l'échelle des formations de 1^{ère} année de Licence de l'Université Paris Sud. L'objectif est double : pointer des pistes de remédiation ou d'innovations pédagogiques au sein d'une formation, sensibiliser les étudiants sur les facteurs de réussite dans la formation qu'ils ont choisie. Des études d'impact seront ensuite menées avec un suivi de cohorte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à Madame Bonnafous, République Française : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Biggs, J. B. et Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*, 4^{ème} édition, McGraw-Hill Education.
- Bournaud I, Depoutot V. et Pamphile P. (2018). Une étude croisée pour identifier les facteurs d'échec/réussite au semestre 1 afin d'aider les étudiants dans leurs apprentissages, *Actes du 30^{ème} colloque de l'ADMEE*, Janvier 2018, Luxembourg.

- Cosnefroy L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Puf. Economica, 2^{ème} édition.
- Dehaene, S. (2012). Les grands principes de l'apprentissage. *Collège de France*, 20. <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51–72.
- De Ketele, J. M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, no 172, (3), 5-13.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30-1).
- Michaut, C. et Romainville, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck. Supérieur.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur RIPES*, 30-1.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur. 5^{ème} édition.