



HAL
open science

En quoi la réflexivité et le collectif sont les piliers – inclusifs - des réussites étudiantes. Etude d'un dispositif de méthodologie universitaire en première année à l'UJM.

Florence Courtade

► **To cite this version:**

Florence Courtade. En quoi la réflexivité et le collectif sont les piliers – inclusifs - des réussites étudiantes. Etude d'un dispositif de méthodologie universitaire en première année à l'UJM.. Diversité, Réussite[s] dans l'Enseignement Supérieur (2024), Nantes Université [Nantes Univ], Apr 2024, Nantes, France. hal-04569459

HAL Id: hal-04569459

<https://hal.science/hal-04569459>

Submitted on 6 May 2024

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.

En quoi la réflexivité et le collectif sont les piliers – inclusifs - des réussites étudiantes. Etude d'un dispositif de méthodologie universitaire en première année à l'UJM.

Florence Courtade

Ingénieure pour l'enseignement numérique, Université Jean Monnet de Saint Etienne
Doctorante 1^{ère} année, ED 485 EPIC, laboratoire EA 4571 ECP

2024

1. Introduction

L'entrée à l'université est un passage, une étape cruciale vers une nouvelle vie (Chevrier, 2021) caractérisée par une déstructuration du cadre de vie et d'étude (Boyer, Coridian & Elrich, 2001) avec des changements académiques, institutionnels, géo-logistiques, sociaux, personnels (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand, & Frenay, 2018). Lorsque les étudiants arrivent en première année d'études supérieures à l'université, ils apparaissent souvent perdus et stressés (Kammoun et Naceur, 2023). Ils ont pour certains d'entre eux du mal à s'adapter (Masson et Ratenet, 2020). Ils manquent souvent de méthodologie de travail, d'autonomie, ne sont pas vraiment organisés, et pas toujours très matures (Chevrier, 2022). De surcroît, d'aucuns se démotivent vite (Alagui, 2018). Et peut-être même de plus en plus vite (Maulini, 2016). L'idée ici n'est pas de poser comme postulat que les étudiants constituent une masse informe d'individus en difficulté, mais reconnaître l'existence de ces situations particulières est la garantie de pouvoir apporter une réponse inclusive et pertinente, et de mener une étude plus juste.

Comment alors parvenir à engager chaque étudiant primo-entrant à l'université dans ses apprentissages ? Comment respecter sa singularité ? Sur quels champs de recherche s'appuyer pour nourrir les briques incontournables d'un module de méthodologie universitaire, dont le but serait d'accompagner les étudiants, collectivement, individuellement, chacun d'entre eux, vers - leur - réussite ?

Nous allons présenter dans cette étude un dispositif de réussite étudiante, intitulé intentionnellement « méthodologie universitaire pour gagner en efficacité personnelle », pour qu'il ne soit pas confondu avec de la méthodologie disciplinaire, proposé aux étudiants de première année de Médecine (PASS – LAS – L1 SPS) à l'université Jean Monnet de Saint Etienne en septembre 2023. Nous allons développer dans un premier temps le cadre théorique qui a conduit à sa conception, articulé autour des trois axes suivants : le sentiment de compétence, l'approche écologique des apprentissages et la professionnalisation. Nous détaillerons les appuis que ces trois axes permettent d'identifier, à savoir, respectivement, la réflexivité, l'écosystème universitaire et l'outillage organisationnel. Nous allons décrire dans un second temps notre expérimentation auprès des étudiants, la médiatisation de ce dispositif sur Moodle indissociable de la scénarisation présentielle, et partager quelques-unes des données collectées. Enfin, nous les analyserons au regard de l'approche inclusive et discuterons cette vision de la réflexivité et du collectif comme piliers des réussites étudiantes.

2. Etat de l'art

2.1. Axe préalable : La réussite – Les réussites étudiantes

Avant toute chose dans cette étude, nous devons creuser les résultats de recherche sur la réussite étudiante. Il s'agit une fois pour toutes d'admettre collectivement que la réussite est un terme polysémique auquel chacun va attribuer un sens (direction, signification, plaisir) (Etienne, 2021). Reconnaître qu'il puisse coexister *des réussites* et respecter la singularité de chacun constitue la base

d'une approche inclusive (Gardou, 2012), qui est avant tout un projet social où chacun doit pouvoir exprimer son unicité (Doutreloux, 2023).

A ce stade, la réussite de l'étudiant pourrait être envisagée alors comme un *projet commun* (au sens du *mode projet* dans les champs du management et de la gestion de projet) dans lequel plusieurs acteurs sont impliqués : l'étudiant lui-même, l'enseignant, les tuteurs, les accompagnants (sociaux, médicaux, handicap, administratifs...), les pairs, les proches. C'est également en substance ce que pose le modèle de coopération centrée sur le devenir de la personne d'Ebersold (Ebersold, 2013 ; Pelletier, 2021), en l'occurrence élaboré au regard des situations de handicap. A notre sens, ce modèle s'applique parfaitement à cette conception en *mode projet* et pour *quiconque*, le nécessaire pour certains étant profitable à tous. L'objectif final de ce projet serait celui défini par l'étudiant lui-même, en posant ses propres critères de réussite, de sorte que son projet d'étude, d'orientation et de vie prime (Etienne et al., 1992). Cette logique d'accompagnement à la réussite serait alors véritablement inclusive, en vertu du principe énoncé par Charles Gardou : *la diversité est la norme* (Gardou, 2012).

2.2. 1^{er} axe : Sentiment de compétence et représentations mentales

La première dimension à interroger pour la conception d'un tel dispositif est celle du sentiment de compétence et des représentations mentales. En effet, selon Albert Bandura, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine (Bandura, 1989 ; Lecomte, 2004). Les recherches dans ce domaine ont permis de démontrer l'existence d'une certaine relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance chez des apprenants de tous âges (Galand et Vanlede, 2004), tout en mettant en lumière la nécessaire distinction entre sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi (Lecomte, 2004). Que l'on parle d'*agentivité* et *pouvoir personnel d'action* (Chapman, Skinner & Baltes, 1990 ; Galand et Vanlede, 2004), ou à l'inverse de *croyances de type impuissance acquise* (Linnenbrink & Pintrich, 2003) et *stratégies d'évitement* (Tapia et al, 2004), ou même encore d'*émotions activantes* ou *désactivantes* (Molinari et al, 2017), on retiendra que *la motivation à s'engager dans une tâche est perçue aujourd'hui, non plus comme le simple produit mécanique de facteurs internes et externes à l'individu, mais comme dépendant essentiellement des représentations mentales que l'apprenant s'est forgées dans la situation d'apprentissage* (Bourgeois, 2011).

Appui : l'analyse réflexive

Le dispositif se doit alors de prendre appui sur l'analyse réflexive. Les démarches réflexives ont pour principal objectif de permettre à l'apprenant de comprendre comment il apprend, de développer des compétences métacognitives, c'est-à-dire, apprendre à apprendre, être capable de s'auto-évaluer dans son apprentissage et adapter des stratégies d'apprentissage selon les objectifs à atteindre (Albero et al., 2011). Ces compétences vont permettre à l'apprenant d'être justement plus autonome dans son travail mais aussi de prendre conscience et d'activer des compétences « dormantes » dont il n'avait pas conscience. Cette idée de permettre à chacun de révéler le potentiel qu'il a en lui, à lui-même d'abord, aux autres ensuite, nous rappelle l'art de la maïeutique de Socrate (Platon, -400 av JC) selon lequel chacun porte en lui le savoir, sans en avoir conscience, et par le biais de questionnements, l'esprit du questionné parvient à trouver en lui-même les (ses) vérités. A ceci près que le philosophe se concentre sur les connaissances (centrales à son époque) alors que nous nous concentrons aujourd'hui plutôt sur les compétences (centrales à notre époque). Or l'analyse réflexive ne va pas de soi. Elle doit être guidée (Abric, 2001 ; Albero, 2000 ; Linard, 2000 & 2003) voire sécurisée (Vacher, 2022). En effet, « être réflexif dans sa pratique peut être déstabilisant [...] car il s'agit de s'autoriser à questionner ses certitudes ou [...] questionner ce qui est considéré comme acquis » (Cunliffe, 2017). En d'autres termes, ne s'agirait-il pas de s'autoriser à être soi-même ? Selon nous, l'analyse réflexive est véritablement une démarche qualité sur soi, au sens du modèle cyclique de la démarche d'amélioration continue de Deming (Deming, 1950) qui fait écho au cycle d'auto-régulation de Zimmermann (Zimmermann, 2002). La capacité d'analyse réflexive semble non seulement être indissociable du renforcement du sentiment de compétence mais également être un levier d'autorégulation et d'autonomisation (George, 2013). Zimmermann évoque ainsi le double

rapport à soi-même et à autrui, en associant la réflexivité – principe actif de la forme projet – et l’altérité – principe actif de l’accompagnement – comme deux piliers du paradigme contemporain de l’autonomie (Zimmermann, 2017). Cette première dimension donne à l’étudiant ses propres clés. Elle est en ce sens éminemment inclusive et place concrètement l’étudiant (Blaikie et al., 2020) ou plutôt son *devenir* (Ebersold & al., 2013 cit. par Pelletier, 2021) au cœur du système coopératif. Le *savoir-devenir* (Lison, 2022) est alors la compétence principale nourrie ou à nourrir.

2.3. Approche écologique des apprentissages

La réflexivité, intégrative, permet à l’individu de progresser vers toujours plus de congruence avec ce qu’il souhaite devenir, questionnant l’environnement dans lequel il évolue (Fronty, 2017). En toute logique, le second axe de conception repose alors sur l’approche écologique des apprentissages : celle-ci considère le développement humain comme l’ensemble des processus relationnels entre le sujet et son environnement (Bateson, 1936, 1972 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Latour, 2015 cit. par Reyssier, 2022), impliquant une co-adaptation à la fois du sujet et de son contexte de développement (Reyssier, op. cit.). Ceci nous rappelle les propos d’Annie Jezegou sur l’impact rétroactif de la communauté d’apprentissage sur le groupe social étudiant et le tuteur qui la constitue (Jezegou, 2022). Une précision s’impose ici : l’ensemble formé par l’ensemble des êtres vivants et de leur environnement constitue, par définition, un *écosystème*. Toutefois, au terme « d’approche écosystémique » parfois avancé dans la littérature, nous préférons sans aucun doute celui des propres auteurs du modèle. Le modèle *écologique* identifie certes différents niveaux d’écosystèmes (micro, méso, exo, macrosystème et chronosystème) (Bronfenbrenner, op. cit.) mais en portant l’attention sur les interactions entre les *êtres vivants*, il met l’accent aussi sur la notion de *biodiversité*. Dans notre cas, nous choisissons intentionnellement le terme d’approche écologique des apprentissages car si, en respect de la biodiversité qui la constitue, une démarche d’ouverture et d’inclusion est adoptée, celle-ci peut et doit justement laisser de la place à la sérendipité (l’art de trouver ce que l’on ne cherchait pas) : le sujet, par un heureux concours de circonstance, peut sortir de son propre écosystème désigné, assigné, consenti, ou choisi, et, même si c’est ponctuel, pour une fois, faire une heureuse découverte imprévue. Il s’agit là de l’happenstance (l’art d’être au bon endroit au bon moment) décrite par Pascal Pantard (2014), et, finalement, autoriser le pas de côté singulier. Cela étant dit, ajoutons que selon Reyssier, l’approche écologique de la perception et de l’action repose sur l’optimisation des processus perceptifs et le développement de la capacité à détecter l’affordance adéquate (Reyssier, 2022). Le sujet doit donc être capable de percevoir ce que l’environnement lui permet de faire compte tenu de sa singularité. Autrement dit, ne pas voir la montagne mais son caractère franchissable.

Appui : identification de l’écosystème

Par conséquent, et en lien avec les travaux sur le socio-constructivisme et le connectivisme (El Hage et al., 2014 ; Charles et al., 2017 ; Cristol, 2017 ; Baudrit, 2007 ; Barsade, 2002), l’ingénierie de conception du dispositif de réussite étudiante va avoir pour objectif dans un second temps d’outiller les étudiants avec des éléments d’identification concrète de leur écosystème universitaire (l’institution, les services d’aide sociale et numérique, le service d’orientation et d’insertion professionnelle, les Bibliothèques Universitaires, les services de la Vie Etudiante), de leur donner l’opportunité d’identifier leur groupe de travail et de constituer leur communauté d’apprentissage. Si l’on remet en perspective l’évolution des technologies dans notre société, nous sommes dans l’ère culturelle du réseau (Baron, 2019) qui a transformé notre rapport à l’information, à la formation. Le collectif est une des clés des apprentissages, mais aussi de la santé mentale et de l’équilibre des étudiants. L’enjeu est aussi de leur permettre de créer du lien grâce aux associations culturelles et sportives. L’idée est que les acteurs-partenaires des étudiants interviennent en personne pour que les étudiants les repèrent. À plus large échelle, cette seconde brique du dispositif doit leur permettre d’appréhender également leur futur écosystème professionnel (insertion, passerelles, réseaux professionnels). L’approche inclusive repose alors sur le fait que chaque apprenant puisse identifier ici son écosystème, pour qu’il puisse y trouver et *choisir* sa place ; et que celle-ci soit également *reconnue* et respectée.

2.4. Professionnalisation

Une fois qu'ils se connaissent et qu'ils connaissent l'écosystème dans lequel ils *naviguent* (Le Boterf, 1993), les étudiants doivent alors être capables d'appliquer des méthodes de travail, de les intégrer et les combiner selon leur propre fonctionnement, celui qu'ils ont identifié comme efficace pour eux-mêmes (Fernagu-Oudet, 2004). A ce stade, si l'on considère le *métier étudiant* (Coulon, 2017 ; Nassif-Gouin & al., 2019), il va être nécessaire de considérer ce qui sous-tend leur professionnalisation au sens de Fernagu-Oudet (op.cit). Minvielle en 1993 déjà définissait les compétences comme des « habiletés cultivées ». Ces habiletés sont cognitives, comportementales, socio-affectives, attribuées et/ou incorporées par des individus singuliers et/ou collectifs (Minvielle, 1993). Le terme « habileté » renvoie à la capacité à faire et le terme « cultivée » induit son entraînement, son renforcement, son enrichissement et le fait cette capacité soit nourrie, dans la durée, d'informations et de savoirs. Or la méthodologie de travail ne s'invente pas et doit s'apprendre, au regard du contexte de la discipline, des enjeux des évaluations, des pratiques et des compétences visées. Au-delà de cela, l'autonomie, elle aussi, va devoir s'apprendre (Foray, 2016). Nous rappelons que le paradigme de l'autonomie tel que posé par Holec (1994) repose sur « la capacité de mener activement et de manière indépendante, un apprentissage (Holec, 1994), et être capable de définir ses propres objectifs, contenus et modalités de réalisation, de choisir ses ressources et méthodes en conséquence, d'assurer le suivi de ses avancées et de les évaluer (Holec, 1990). Linard, en 2000, définit d'ailleurs l'autonomie comme une méta-conduite, c'est-à-dire un mode supérieur de conduite intégrée, une capacité de gestion méta-cognitive de sa propre conduite qui doit être apprise : *l'acte d'apprendre est toujours à réapprendre* (Linard, 2000).

Appui : outils et méthodes d'organisation

La structuration du dispositif doit donc proposer des outils concrets pour alimenter le savoir-faire opérationnel, la compétence-métier d'étudiant pour qu'ils soient en mesure d'élaborer leurs propres stratégies d'apprentissage, individuelles et collectives (Faurie et al., 2015), en d'autres termes s'engager et mener leurs études à bien. L'accompagnement tutoral repose aussi sur le partage d'expérience d'étudiants en 2, et 3ème année, en lien avec la littérature scientifique sur l'apprentissage expérientiel et le tutorat entre pairs (Clot, 2000 ; Cosnefroy & Jezegou, 2013 ; Duboscq & Clot, 2010). En effet, quoi de mieux qu'un étudiant qui a réussi pour parler à un étudiant qui veut réussir ? Nous parlons alors de « co-cheminement » et de co-acteurs.

De plus, de faire l'expérience de la diversité et de la multiplicité des méthodes d'organisation permet à l'étudiant de prendre conscience qu'il peut s'autoriser sa singularité (Augier, 2018). Ceci pose en soi le caractère inclusif du dispositif.

3. Présentation du dispositif expérimenté

Scénarisation

Le dispositif a été expérimenté en septembre 2023 auprès des 442 étudiants en première année de faculté de Médecine de l'Université Jean Monnet de Saint Etienne. Le scénario pédagogique a été articulé en trois parties (selon les appuis des trois axes identifiés de notre cadre théorique) : Me Connaitre, Connaitre mon environnement, Gagner en efficacité.

Richard Etienne a démontré la nécessité de combiner un module de méthodologie en ligne avec un accompagnement tutoral tangible (Etienne, 2021 ; Château, 2021). L'accompagnement de l'enseignant, sa conduite au sens pilotage du terme devant être *visible* (Hattie, 2008) pour les étudiants. Le dispositif a donc été médiatisé sur Moodle, et en parallèle, trois séances en amphi on été prévues dans l'emploi du temps des étudiants, en présentiel co-modal (pour des raisons d'effectif et de capacité d'amphi): 1 séance par partie, pour guider l'autonomie, et vivre le collectif avec l'intervention des étudiants de l'association du tutorat AT2S (une dizaine d'étudiants tuteurs se sont mobilisés).



Figure 1 – Capture d'écran du cours Moodle

Questionnaires

Les questionnaires soumis aux étudiants ont été de plusieurs ordres :

En tout premier lieu : des icebreakers sur WOOCAP ont permis de lancer le tout premier présentiel, d'accorder les représentations des étudiants en tout début d'année, et de leur faire vivre et reconnaître leur propre diversité.

Un questionnaire de caractérisation des étudiants a été proposé au départ, ni obligatoire, ni noté, en insistant sur l'idée de pouvoir collecter des données socio-biographiques et déjouer certaines idées reçues sur la composition de l'effectif. Tous les étudiants ont répondu de manière volontaire.

Les questionnaires proposés ensuite dans la première partie - Me connaître - sont des questionnaires d'auto-évaluation existants dans la littérature : questionnaire de rapport au stress (université de Moncton, service de psychologie), de rapport au temps (magazine l'Étudiant), du style d'apprentissage (Isalem, 1997), carte mentale de ses facteurs bloquants et favorisants (Chen, 2018). Ces derniers sont proposés à discrétion de l'étudiant, et ne revêtent pas un caractère obligatoire. Il est simplement demandé à l'étudiant dans son questionnaire réflexif final de ne partager que ce qu'il estime pertinent sur ce dont il a pris conscience, et ce qu'il accepte de communiquer sur lui-même.

Enfin, le questionnaire final avait pour fonction de guider la réflexivité et permettre ainsi aux étudiants de produire un essai réflexif. Celui-ci était adossé à un questionnaire d'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants pour avoir un retour sur le dispositif lui-même.

4. Quelques résultats

Les résultats des contributions aux Icebreakers initiaux (fig. 2 et 3) permettent, grâce à l'affichage en temps réel et au commentaire oral de l'animateur de séance, la reconnaissance publique de la diversité au sein de la promotion.

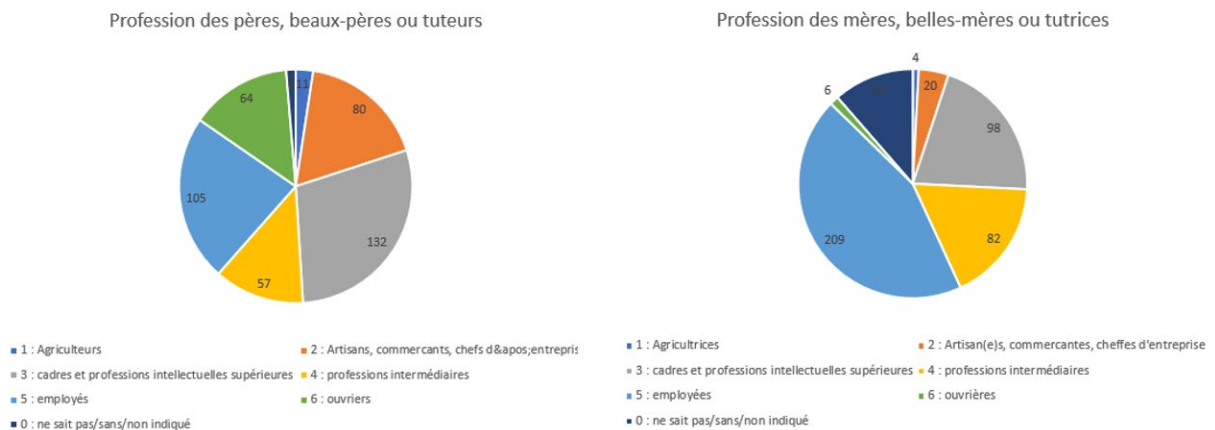


Figure 3 – catégories socio-professionnelles des parents

Les contributions des étudiants témoignent d'horizons, de parcours, de milieux divers (fig. 3). Lors de la deuxième séance, Connaitre mon environnement, une présentation orale rapide des contributions anonymisées des étudiants a permis simplement de rappeler que les étudiants en médecine ne sont pas nécessairement « fils » de « médecins » et qu'effectivement, tout le monde a sa place. De donner à voir une photographie de la composition de la promotion d'étudiant permet d'identifier (ce) qui constitue véritablement sa communauté d'apprentissage et de tordre le cou au passage à certaines idées reçues.

Les étudiants semblent plutôt bosseurs (2h par jour en semaine pour 45% et entre 3 et 5h le week-end pour 41% d'entre eux) mais pas trop sportifs (33% disent ne pratiquer aucune activité sportive, ce qui permet de débriefer en leur répétant l'importance de leur hygiène de vie) et avec en général du sommeil modéré (des nuits entre 6 et 8h pour 75% d'entre eux).

La relation de confiance établie avec eux a permis de favoriser l'expression : 1 étudiant sur 5 dit avoir recours aux stimulants, majoritairement du café, vitamines, homéopathie, fleur de bach, antistress, magnésium, compléments alimentaires et mais aussi des médicaments dopants.

Pour éviter le stress et l'anxiété, les étudiants ont déclaré s'appuyer sur : leur entourage, les activités pour se changer les idées comme musique, lecture, cuisine/manger, sortir promener son chien, des pauses amicales, le sport. Une autre catégorie d'étudiants a dit s'appuyer sur de l'auto-réflexion, la méditation, yoga, la sophrologie, respiration, la religion. D'autres ont besoin de plantes, huiles essentielles, homéopathie. Les verbatims des étudiants ont révélé que d'autres étaient plus sur du « café – clope ». Enfin certains ont parlé d'alcool, de joints, ou de médicaments plus forts comme des anxiolytiques. Enfin, certains disent ne rien faire et se noyer. Au passage, cela permet à l'animateur de la séance suivante, Connaitre mon environnement, de communiquer également à tous, et donc en incluant ces derniers, les numéros d'associations d'entraide étudiante et de cellule de soutien psychologique mis en place à l'université.

Enfin, des résultats intéressants à partager proviennent d'une question posée en quelque sorte dans les deux sens (fig. 4 et 5) : *êtes vous confiant pour réussir votre année ?* et *avez-vous peur de ne pas réussir ?* 41% des étudiants ne sait pas vraiment s'il a confiance mais beaucoup, à la question ouverte pourquoi, se sont dit mitigés et incertains, mais motivés et « déterminés ». Et la seconde, bien plus discriminante à 81% de réponses positives, est sans appel. Une majorité écrasante a peur de ne pas réussir. Nous rappelons que ce sont des étudiants de première année de Médecine, dans un contexte de forte concurrence.

Êtes-vous confiant.e pour réussir votre année ?		
Réponse	Moyenne	Total
Oui	39%	177
Non	18%	80
Ne sais pas	41%	185

Figure 4 – Êtes-vous confiant pour réussir votre année ?

Avez-vous peur de ne pas réussir votre année ?		
Réponse	Moyenne	Total
Oui	81%	365
Non	10%	47
Ne sais pas	7%	32

Figure 5 – Avez-vous peur de ne pas réussir votre année ?

Qu'est-ce qui selon vous peut vous aider le plus à réussir votre année ? Cochez 2 réponses possibles maximum.		
Réponse	Moyenne	Total
Le travail et les efforts personnels	90%	405
Les relations avec les autres étudiants de promotion	18%	82
La pédagogie mise en oeuvre	13%	60
L'accompagnement des enseignants	13%	60
Le soutien familial	47%	210
Autre	4%	16

Figure 6 – Qu'est-ce qui selon vous peut vous aider le plus à réussir votre année ?

Le travail et les efforts personnels sont identifiés par 90% des étudiant comme le facteur principal de réussite, ce qui est, somme toute, une bonne nouvelle, puisqu'effectivement, au-delà de toute considération, c'est au final bien le travail et la persévérance qui sont les énergies motrices de la réussite.

Et dans la question ouverte de fin, on recense beaucoup de remerciements sur l'existence de ce dispositif : «on sent que la fac se soucie de nous», «La prof vient de m'enlever la flemme de travailler aujourd'hui !», «J'ai compris des choses sur moi que je n'imaginai pas».

5. Analyse et discussion

Nous soumettrons au débat nos premières analyses, notamment sur le fait que la pédagogie mise en oeuvre ne semble pas être identifiée par les étudiants comme un potentiel facteur de soutien. Il est sans doute difficile pour eux de prendre conscience de cet impact et de le verbaliser. La question de savoir si un enseignement plus inclusif permettrait de les soutenir, plus, ou mieux, ne peut donc logiquement pas venir à l'esprit à ce stade.

Les résultats démontrent que l'on a intérêt à utiliser le Modèle d'Ebersold, à priori pour tous, et pas uniquement en considérant les situations de handicap, donc sans que la situation particulière soit exprimée comme une donnée. Le nécessaire pour certains étant, effectivement, profitable à tous, « la diversité est la norme » (ibidem).

On perçoit le besoin de reconnaissance publique de cette diversité dans les verbatims des étudiants. Cela participe à la dynamique de la reconnaissance de soi : se reconnaître et être reconnu (Eneau, 2010), et, notamment, dans sa singularité.

L'autre dimension qui surgit est la problématique du vivre-ensemble : l'angoisse de se retrouver face à d'autres personnes dépasse le cadre de l'enseignement et des apprentissages, et est, clairement, un facteur bloquant. France Henri en 2010 posait les préalables au travail collaboratif : notamment avoir l'intention de travailler ensemble pour atteindre le but commun ; se sentir engagés envers le groupe ; manifester des attitudes de respect mutuel et de confiance ; veiller à la cohésion ; éprouver un sentiment d'efficacité du groupe (Henri, 2010). Par ailleurs, Dussarp écrivait en 2014 que la distance accentue les ressentis (Dussarp, 2014) mais il semblerait qu'après deux ans de confinement plus ou moins bien vécu, cela soit resté ancré dans les paradigmes sociaux. Aujourd'hui, on constate une expression des ressentis sans filtre, extrêmes, sans tolérance ni patience, avec parfois des troubles de santé, dépressions ou troubles du comportement associés. Ceci met à mal la condition sine qua non de respect mutuel.

Au regard des premiers résultats analysés, l'approche inclusive imposerait une lecture dans deux directions, avec une double responsabilité : l'inclusion du sujet dans le collectif, favorisé par un ou des acteurs volontaires d'une part, mais également une action responsable de chacun des sujets vis-à-vis les uns des autres dans un vivre-ensemble collectif respectant la singularité de chacun.

Cela interroge une troisième responsabilité, celle de l'institution : l'inclusion doit également être portée par la politique stratégique de l'établissement. Ce fut notre cas, à l'université Jean Monnet, avec le soutien de notre VP réussite et bien-être étudiant et à la faculté de médecine avec celui, inconditionnel, du doyen et des responsables de la première année. Cela pose la question de l'enjeu d'acculturation et de notre rôle en tant qu'acteurs de cette institution.

6. Conclusion et perspectives

Les 3 blocs me connaître, connaître mon environnement, m'organiser, sont centrés sur le devenir de l'étudiant, selon l'étudiant. De ce fait, ils sont inclusifs et permettent de les orienter vers une réussite, la leur, selon eux. Cela dit, l'expérimentation doit se poursuivre avec des entretiens en fin d'année auprès des étudiants, à croiser avec les résultats finaux de première année et de concours. Le dispositif est reconduit à la rentrée de septembre 2024 et étendu auprès des 700 étudiants de la faculté de droit de l'Université Jean Monnet de Saint Etienne, ce qui permettra d'avoir des éléments de comparaison entre les deux disciplines. Ce qui est certain, c'est qu'il n'y aura pas de « modèle type », de recette miracle à identifier, formaliser et décliner dans les autres composantes, dans les autres établissements, puisque, précisément, chaque écosystème est particulier.

L'enjeu, en respect de notre biodiversité universitaire, est simplement de donner à voir, de partager nos singularités et de proposer, en toute humilité, l'opportunité de l'inspiration.

7. Bibliographie

Albero, B. (2000, November). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (pp. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis.

Doutreloux, E. (2023). Pratiquer l'équité en enseignement sans se fatiguer.

Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (2nd ed., p. 235–253). Paris : Presses Universitaires de France.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Ebersold, S., & Detraux, J. J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115.
- Eneau, J. (2010). *Reconnaissance et validation des acquis : se reconnaître, être reconnu*. 10. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève
- Etienne, R. (2021). Le paradigme de l'autonomie. Conférence introductive Journée d'étude *L'accompagnement pour la réussite des étudiants de L1 : quelles pratiques pédagogiques ?*, IDEX RemedLang, Université de Paris.
- Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche & formation*, 46(1), 117-135.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !*. Érès.
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-formation: enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses Univ. Septentrion.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 059-090.
- Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, (22), 10-29.
- Reyssier, S. (2022). L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain. *Savoirs*, 59(2), 95-110.
- Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck Supérieur.
- Zimmermann, B. (2017). Postface. Entre valorisation de soi et mise à l'épreuve de soi: les dynamiques paradoxales de l'autonomie. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, (139), 91-104.