

RÉSUMÉ

L'ÉTAT DE L'ART
SUR LES
DÉTERMINANTS DE
LA RÉUSSITE
ÉTUDIANTE

www.univ-poitiers.fr



“Des savoirs & des talents”



PaRê

CeRCA
UMR 7295

Centre de Recherches
sur la Cognition
et l'Apprentissage

TECHNE
Technique Supérieure des Universités

CRESO
Groupe de Recherches et d'études sociologiques
du Centre Ouest - EA 3815

RÉDACTRICES DE L'ÉTAT DE L'ART

Fabiola Constanza Martínez Polo, post-doctorante au CeRCA (CNRS - UMR 7295), sous la supervision de Jean-Claude CROIZET, Jean-Francois ROUET, Dyanne ESCORCIA et Nicolas VIBERT

Marlène Dulaurans, post-doctorante au Laboratoire de recherche TECHNE (CNRS - EA 6316), sous la supervision de Jean-François CERISIER

Emilie Saunier, post-doctorante au GRESCO (CNRS - EA 3815), sous la supervision de Romuald BODIN et Mathias MILLET

RÉDACTEUR DU RÉSUMÉ

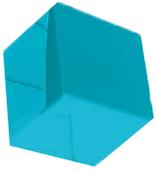
Nicolas VIBERT, Directeur de Recherche au CNRS, en lien avec les trois rédactrices et le Comité de Pilotage du projet PaRé.

UNIVERSITÉ DE POITIERS - PROJET IDEFI PARÉ



Ce projet bénéficie d'une aide de l'Etat gérée par l'ANR au titre du programme Investissements d'avenir, ref ANR-11-IDFI-0028.





CONTEXTUALISATION

Le projet « Parcours Réussite » (PaRé), porté par l'université de Poitiers, est financé par l'ANR dans le cadre de l'appel à projets « Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes » (IDEFI). Ce projet transversal, multidisciplinaire, se donne pour priorités la réussite académique et l'intégration professionnelle des étudiants. Il s'inscrit dans un contexte de profonde transformation du monde universitaire et académique, en France et à l'international. Celui-ci doit faire face à de nombreux défis depuis la fin des années 1990 : défi de la professionnalisation des étudiants dans le contexte d'un chômage de masse durable, défi de la mondialisation de l'offre d'enseignement supérieur, initiée en Europe par le processus de Bologne, défi de la démocratisation de l'enseignement supérieur dans un contexte de massification de l'accès à l'université, défi de la modernisation technologique consécutive à l'apparition des nouveaux outils numériques.

Pour mieux comprendre la problématique de la « réussite étudiante » dans un tel contexte, un état de l'art pluridisciplinaire a été élaboré par trois post-doctorantes spécialisées respectivement en Sociologie, en Sciences de l'information et de la Communication, et en Psychologie cognitive, en multipliant donc les points de vue et les domaines d'expertise.



ÉTAT DE L'ART EN SOCIOLOGIE ET EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La première partie de cette synthèse reprend les travaux menés en sociologie et en sciences de l'éducation sur les pratiques d'enseignement des universitaires et les évolutions actuellement en cours.

L'ÉVOLUTION DES FONCTIONS DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Les enseignants-chercheurs sont soumis depuis plusieurs décennies à des évolutions législatives et à un contexte socio-économique qui ont modifié leurs missions quotidiennes. En France, le métier d'enseignant-chercheur comprend l'enseignement et la recherche, ainsi que les tâches administratives qui leur sont liées. Plusieurs travaux soulignent que les enseignants-chercheurs doivent exercer de nouvelles tâches. Dans le cadre de leur service d'enseignement, et en lien avec la question de la réussite étudiante, de nouvelles pratiques ont émergé : les entretiens individualisés, l'accueil des étudiants, le suivi et l'orientation dans le cursus, le tutorat, l'enseignement de la méthodologie universitaire, ou encore la fonction d'enseignant-référent. Dans les enquêtes, les universitaires Français expriment diverses préoccupations: des difficultés matérielles (problèmes de locaux, salles mal équipées, mal chauffées et sales, etc.), un accroissement des charges pédagogiques et administratives qui diminue le temps disponible pour la recherche, un sentiment de perte de prestige social (au sein de la société et à l'intérieur de l'institution universitaire), un sentiment d'être trop faiblement rémunéré, ainsi qu'une crainte quant à l'avenir de leur profession (notamment pour concilier enseignement et recherche). Emergent également des interrogations plus pédagogiques : comment éviter les échecs en première année de licence ? Quel mode de transmission des savoirs privilégier ?

UNE REMISE EN QUESTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Ces préoccupations font l'objet de débats. On observe dans les revues anglo-saxonnes, belges, suisses, québécoises, et plus récemment françaises, une multiplication de travaux en sciences de l'éducation qui questionnent la qualité de l'enseignement universitaire. Ceux-ci évaluent les impacts des pratiques d'enseignement sur la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants. Au regard de leurs constatations, ils encouragent un changement des mentalités et des pratiques des enseignants afin d'améliorer la réussite académique des étudiants et leur insertion professionnelle. En particulier, la pratique du cours magistral est remise en question, car considérée comme peu propice à impliquer les étudiants dans les apprentissages et inadaptée à l'hétérogénéité de ce public. L'absence de concertation entre enseignants est une caractéristique observée dans plusieurs travaux. Par ailleurs, les enquêtes décrivent un certain mécontentement des étudiants face aux enseignements universitaires. Les enseignants-chercheurs s'investiraient trop peu dans la pédagogie : normes de travail et attendus peu explicités, manque d'attention aux contenus, prédilection pour la recherche. Enfin, de nombreux travaux soulignent la persistance des inégalités sociales à l'université. Le fait que les attendus de chaque discipline restent souvent implicites conduirait à une exclusion des étudiants éloignés des logiques universitaires, en particulier ceux d'origine populaire.

L'ÉMERGENCE DE NOUVELLES INSTITUTIONS PÉDAGOGIQUES

Le changement préconisé par ces travaux en sciences de l'éducation passe par de nouvelles institutions : services de pédagogie universitaire, instituts d'innovation pédagogique. Des formations initiales (au moment du recrutement) ou continues à la pédagogie sont organisées, des « conseillers pédagogiques » sont recrutés dans l'objectif de conduire les enseignants-chercheurs vers une pédagogie dite « active ». Il s'agit d'intégrer divers éléments : la mondialisation de l'enseignement supérieur, qui conduit à appliquer une « démarche qualité » dans un contexte de compétition entre établissements ; l'évolution des formations, sensées mieux correspondre aux besoins de la société et du monde du travail ; l'introduction du numérique en lien avec des modèles pédagogiques centrés sur les étudiants ; la massification de l'accès à l'université, qui conduit les enseignants à s'interroger sur la manière d'adapter leurs pratiques d'enseignement à de nouveaux publics.

DES DIVERGENCES DE PERCEPTION

La littérature souligne l'absence de consensus sur la nature des « problèmes » rencontrés par l'enseignement supérieur et donc sur les solutions à apporter. Par exemple, la notion d'échec à l'université recouvre des réalités très variées, que l'on a tendance à négliger du fait de la confusion fréquente entre l'échec dans l'enseignement supérieur et l'échec dans le primaire et le secondaire. En outre, l'action de rénovation pédagogique précédemment évoquée est discutée. Il lui est reproché de mettre l'accent sur des pratiques « innovantes » considérées en soi comme souhaitables, sans justification de leur bien-fondé. Enfin, la professionnalisation des formations induit chez une partie des enseignants-chercheurs un sentiment de perte d'autonomie et de contrôle sur les formations. Les innovations pédagogiques, comme par exemple les enseignements de méthodologie universitaire, sont souvent décrites comme trop généralistes, inadaptées aux spécificités de chaque discipline. Ainsi, les réformes sociales, politiques, économiques et culturelles engagées dans l'enseignement supérieur sont à l'origine d'une situation déstabilisante

pour les universitaires : elles conduisent à un désajustement de leurs perceptions et de leurs pratiques par rapport à ces nouvelles exigences, du moins pour les disciplines les moins susceptibles d'apporter aux étudiants des savoirs directement opérationnels.



ÉTAT DE L'ART EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET EN COMMUNICATION : LES RESSOURCES NUMÉRIQUES

La deuxième partie de l'état de l'art s'intéresse aux travaux engagés en sciences de l'information et de la communication sur le développement de l'un des grands types de dispositifs pédagogiques actuellement promu : les ressources numériques.

L'INTEGRATION DU NUMÉRIQUE

Depuis les années 1990, les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés par les gouvernements à intégrer les technologies numériques à leurs pratiques d'enseignement. Des moyens financiers sont engagés pour former les enseignants à ces technologies, promouvoir l'équipement et la mise en réseau des établissements, et favoriser l'exploitation des ressources multimédias. En effet, certaines études nationales et internationales attestent d'impacts positifs de l'usage du numérique sur l'acquisition des connaissances et les performances académiques des étudiants. Les universités comptent par ailleurs sur ces technologies pour développer des formations en ligne, et renforcer leur attractivité à l'international.

Sur le terrain cependant, en France, l'intégration des technologies numériques aux pratiques pédagogiques demeure assez modeste. Ces technologies soulèvent des controverses, et leur intérêt et leur efficacité sont souvent remis en cause. En premier lieu, dans les établissements d'enseignement supérieur français, leur mise en œuvre n'est quasiment jamais accompagnée d'une évaluation de leur impact réel. Un autre obstacle est l'engagement souvent insuffisant des directions d'établissements dans de vraies « stratégies numériques ». Par ailleurs, les objectifs affichés sont souvent irréalistes, avec des innovations présentées comme des « révolutions pédagogiques » qui restent en fait sans grand impact. Les facteurs humains sont peu pris en compte, avec peu d'articulation entre la mise en œuvre des ressources numériques et l'adaptation des pratiques qui doit l'accompagner. Enfin, les compétences des enseignants sont souvent insuffisantes du fait de l'absence de formations à ces nouveaux outils.

La notion de ressources numériques est difficile à cerner et recouvre aussi bien des portails, moteurs de recherches et répertoires pour rechercher et classer les informations que des dispositifs comme les cours à distance, mais aussi les espaces numériques de travail (ENT) personnalisables en ligne, qui associent divers outils tels que le traitement de texte, les agendas interactifs, la messagerie électronique, etc.

Plusieurs dispositifs numériques apparaissent progressivement dans l'enseignement supérieur français. Le « podcast » (fichiers multimédias téléchargés) et le « streaming vidéo» (visionnage en temps réel) permettent d'enrichir l'enseignement en proposant des contenus audiovisuels à écouter ou télécharger en fonction de l'avancée de la formation. Les amphis interactifs, avec boîtiers de vote individuels, permettent de suivre en temps réel les connaissances acquises ou les besoins des étudiants. Le travail collaboratif en ligne grâce aux blogs ou aux wikis permet à l'enseignant d'endosser un rôle de coordinateur. Ce travail collaboratif passe aussi par les ENT, qui mettent à disposition des fonctionnalités d'organisation de parcours pédagogiques. Un autre dispositif, le « e-portfolio », atteste des acquis de chaque étudiant et contribue à valoriser ses compétences et expériences. Enfin les « serious games » (jeux vidéo sérieux) cherchent à combiner apports pédagogiques et plaisirs ludiques dans les enseignements. Les MOOC (Massive Open Online Course) résultent d'une réflexion sur l'apprentissage à distance. Il s'agit de modules d'enseignement complets, en ligne, ouverts à tous, qui associent des ressources numériques (vidéos, lectures, images) à des activités pédagogiques (quiz, QCM, forums, évaluations...). Ce dispositif peut mobiliser dans le même temps un nombre important d'inscrits. Malgré ces avantages, les MOOC suscitent beaucoup de désillusions, et la communauté scientifique porte régulièrement un regard critique sur leur efficacité, du fait notamment d'un taux de décrochage souvent massif (supérieur à 90%).

L'émergence de nouveaux dispositifs numériques commence à modifier les pratiques des équipes pédagogiques. L'hybridation (« blended-learning ») est un mode d'apprentissage mixte qui intègre des activités en présence et à distance dans le même dispositif de formation. Une autre pratique est la pédagogie inversée (« flipped courses »). La partie magistrale du cours est mise en ligne (vidéos, visites virtuelles...) pour être visionnée en dehors du temps de classe, tandis que les devoirs (exercices, travail de groupe) sont réalisés en cours, avec l'enseignant qui accompagne les étudiants dans leurs échanges et interrogations. Cet environnement permet de diversifier les stratégies d'apprentissage, mais nécessite un investissement important de l'enseignant, du moins lors de sa mise en place. Par ailleurs, peu d'études ont évalué son efficacité réelle. Les ressources numériques servent aussi à accompagner les étudiants, notamment dans les formations à distance, pour optimiser leur parcours académique par le « e-tutorat ». Le soutien fourni tout au long de leur apprentissage permet l'élaboration de stratégies d'études plus efficaces.



ÉTAT DE L'ART EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE : LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET LES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE INNOVANTES

La troisième partie de l'état de l'art se centre sur les étudiants, et sur les compétences « transversales » nécessaires à une bonne adaptation à l'enseignement universitaire. Que dit la psychologie cognitive sur les processus qui sous-tendent ces compétences ? Quelles sont les conditions d'efficacité des méthodes d'apprentissage dites « innovantes » ?

L'IMPACT DES SITUATIONS UNIVERSITAIRES SUR LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS

La psychologie sociale a établi que l'université était traversée par des normes sociales implicites, qui en font un environnement difficile pour les étudiants les moins familiers avec les codes universitaires. Cette situation engendre un sentiment dit de « disqualification symbolique » : l'étudiant ne se sent pas à sa place, doute de ses capacités et de ses chances de réussite.

Ce décalage serait l'une des causes, par exemple, des moins bons résultats des étudiants issus de milieux populaires, ou du désintérêt des filles pour les filières scientifiques. L'étudiant, plongé dans un milieu biaisé par des stéréotypes associés à son sexe ou à son origine sociale, est soumis à une « menace du stéréotype » qui perturberait son fonctionnement mental en générant de l'anxiété.

Plusieurs études ont testé des interventions visant à limiter les impacts de ces logiques sociales. Des interventions mêmes courtes (une heure) peuvent conduire à une amélioration durable des performances académiques des étudiants sur plusieurs années. Trois types d'intervention ont été utilisés : 1) apprendre aux étudiants à considérer les difficultés qu'ils ressentent comme normales ; 2) apprendre aux étudiants que les capacités intellectuelles peuvent être augmentées par l'entraînement (les difficultés ne sont pas une fatalité) ; 3) donner aux étudiants des possibilités d'amélioration de leur image en valorisant des compétences extra-scolaires comme les capacités sportives. Vu leur efficacité, ces interventions constituent des pistes de choix pour faire évoluer les pratiques pédagogiques.

UN EXEMPLE DE COMPÉTENCE TRANSVERSALE : LA COMPRÉHENSION ET LA MÉMORISATION DE TEXTES

De nombreux étudiants ont des difficultés à comprendre et à mémoriser les textes utilisés dans l'enseignement supérieur. En effet, ces activités font appel à des compétences cognitives de haut niveau, dites « métacognitives », qui ne sont pas forcément acquises dans l'enseignement secondaire. La métacognition, définie comme la conscience de ses propres processus mentaux et la capacité à les autoréguler, permet de diagnostiquer les difficultés rencontrées et de mettre en œuvre des stratégies pour les surmonter. Par exemple, elle permet d'évaluer sa compréhension et d'éviter les contresens. Elle permet aussi d'adapter la stratégie de lecture au but poursuivi et à la nature des documents utilisés.

Suite à la première lecture d'un texte, la technique la plus évidente pour améliorer la compréhension et mémoriser les informations consiste à relire le texte. Le lecteur dispose alors de plus de ressources pour considérer les informations mal comprises, repérer les incohérences et établir des liens avec ses connaissances antérieures. Toutefois, par rapport à des relectures, tester ses connaissances en cachant les documents, ou essayer de se souvenir de leur contenu, permet en fait une meilleure rétention des informations. Bien que les étudiants privilégient la relecture des documents ou notes à étudier, la recherche suggère de les pousser à utiliser des méthodes « d'autotest », plus efficaces.

Des méthodes d'amélioration de la compréhension plus systématiques ont été proposées. Le lecteur doit se poser plusieurs questions après la première lecture. Il doit identifier ce qu'il comprend mal, par exemple en tentant de redire le texte avec ses propres mots. Il doit rechercher les liens logiques entre les différentes informations, puis associer le contenu du texte à ses connaissances antérieures. Cette lecture « active » aiderait à percevoir les relations implicites non perçues à la première lecture et à mieux comprendre l'ensemble. On peut aussi inciter les lecteurs à faire un résumé qui oblige à un traitement global du contenu.

UNE AUTRE COMPÉTENCE TRANSVERSALE : L'ÉCRITURE ET LA RÉDACTION DE TEXTES

Écrire est une tâche complexe qui comprend un grand nombre d'activités : la planification des idées, leur traduction en unités de langage, l'écriture elle-même, puis la révision du texte produit. Pour développer la qualité de l'écriture, de nombreux auteurs ont souligné l'importance des processus d'autorégulation. L'enseignement de stratégies d'écriture et les programmes d'écriture réflexive, qui poussent les étudiants à décrire leurs propres processus d'écriture, peuvent être bénéfiques si l'effort dure plusieurs mois. Les stratégies concernent notamment la planification du texte. Les étudiants qui écrivent les meilleurs textes sont souvent ceux qui planifient leur écriture, font une esquisse de plan avec les idées à aborder, et ne commencent à écrire qu'un moment après avoir reçu les instructions du devoir. Certains auteurs préconisent toutefois de générer d'abord le plus grand nombre d'idées possibles sans contrainte, et de ne planifier la composition et raffiner l'écriture que dans un second temps.

De manière générale, il faut donner une consigne claire aux étudiants sur le document attendu, indiquer quels seront les critères d'évaluation, et en quoi ce document correspond aux objectifs du cours. Réviser ses écrits avec d'autres peut permettre de mieux comprendre les attentes et contraintes de la situation d'écriture. Quand l'exercice d'écriture comporte deux versions successives, la performance de l'étudiant s'améliore car il bénéficie des remarques faites par l'enseignant pour perfectionner son travail. Dans le cadre des nouvelles technologies sont apparus des « systèmes experts » informatisés d'aide à l'écriture, capables de suivre en temps réel la production de l'étudiant. Ces systèmes peuvent proposer des aides adaptées à l'avancement de la tâche, suggérer des pistes de réflexion ou des modifications de ce qui est déjà écrit. En l'absence d'enseignant, certains les considèrent comme plus efficaces que les exercices traditionnels d'entraînement à l'écriture.

Concrètement, bien qu'il y ait des résultats positifs, améliorer l'écriture reste un problème complexe, et l'efficacité des dispositifs mis en place est souvent difficilement mesurable. Ces programmes se heurtent à deux obstacles majeurs. D'une part, ce qui fait la spécificité de la composition de textes à l'université par rapport au secondaire reste mal défini. D'autre part, les outils disponibles ne permettent pas de bien « mesurer » les aptitudes rédactionnelles. Dans les deux cas, les spécificités de chaque discipline seraient un frein important au développement de programmes transversaux efficaces. Les exigences propres à chaque discipline doivent être prises en compte pour qu'ils aient un impact.

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE DITES " INNOVANTES "

Les programmes d'optimisation des apprentissages proposés dans de nombreuses universités se concentrent soit sur des compétences transversales, soit sur des compétences disciplinaires spécifiques. Les programmes les plus génériques (« apprendre à apprendre ») se focalisent sur le contrôle de la compréhension et sur des stratégies d'optimisation de la préparation des examens et de gestion du temps d'étude. Ils enseignent par exemple des techniques d'aide à la mémorisation, mais tentent aussi de développer les capacités de résolution de problèmes et la créativité. D'autres programmes sont orientés vers les capacités de compréhension et rédaction de textes, entraînés soit de manière générique, soit dans le cadre d'une discipline spécifique. Enfin, les cours complémentaires sont composés d'interventions destinées aux étudiants les plus en difficulté, soutenus pour assimiler un cours en particulier. Bien que tous ces programmes soient répandus, l'absence de données fiables empêche souvent d'évaluer leur efficacité à long terme.

De nombreuses formations universitaires cherchent à développer la « pensée critique ». Les auteurs distinguent des formations où cet objectif est explicite, et d'autres où il n'est pas directement exprimé. Par ailleurs, certaines de ces formations sont transversales, alors que d'autres se focalisent sur une ou deux disciplines. Les recherches montrent que les formations à la pensée critique sont plus efficaces quand l'objectif est indiqué explicitement. D'après ces recherches, le mieux serait de commencer par enseigner les principes généraux de la pensée critique, puis de faire appliquer les compétences acquises à une ou deux disciplines spécifiques.

L'apprentissage par problèmes est une technique de plus en plus utilisée, qui améliore les capacités concrètes de résolution de problèmes des étudiants. Cependant, les résultats sont plus nuancés si l'on évalue la quantité de connaissances acquises, qui n'est pas plus importante qu'avec l'apprentissage traditionnel. De plus, l'apprentissage par problèmes ne devient efficace que lorsque les étudiants ont acquis un niveau d'expertise du domaine suffisant, ce qui n'intervient pas avant la deuxième ou la troisième année d'université.

Peu de données fiables sont disponibles sur l'impact des cours en ligne sur la réussite des étudiants. Plusieurs études confirment cependant que certains facteurs favorisent leur efficacité : l'accessibilité du matériel utilisé pour le cours, la création d'une vraie communauté d'apprentissage, et la forte présence des enseignants pendant les discussions. L'enseignement en ligne et l'enseignement en présentiel peuvent donner des résultats comparables, du moins quand l'enseignement en ligne est mené à son terme. Comme les étudiants préfèrent progresser à leur propre rythme dans le cours, les cours en ligne sont particulièrement bienvenus quand ils peuvent être utilisés à tout moment.

De manière générale, les avantages et inconvénients des méthodes « actives » d'apprentissage par rapport aux méthodes plus traditionnelles de transmission des savoirs restent discutés dans la littérature. L'apprentissage « actif » favorise la mémorisation, l'appropriation et le transfert des apprentissages, mais peut ne pas mener aux bonnes solutions et aux bonnes conceptions. Les instructions directes donnent d'excellents résultats quand l'apprentissage est basé sur des exemples et quand les solutions des problèmes à assimiler sont données étape par étape. Les caractéristiques individuelles des étudiants influent sur l'efficacité de ces deux types d'apprentissage. Les instructions directes ne sont pas forcément efficaces pour les étudiants avancés, alors qu'elles aident beaucoup ceux qui sont inexpérimentés. En résumé, il paraît intéressant de combiner les deux approches soit en commençant par l'analyse d'exemples pour passer ensuite à la résolution de problèmes, soit en proposant aux étudiants une phase d'exploration, suivie d'instructions directes sur la manière de résoudre les questions. Toutefois, personne ne peut actuellement prédire l'efficacité des méthodes « actives » dans chaque situation d'apprentissage, car la manière dont les étudiants transforment ce qu'ils apprennent en connaissances applicables et transférables n'est pas bien comprise.

