

JIPES 2018

#JIPES

20 & 21 novembre 2018 • Centre des congrès de la Cité des Sciences et de l'Industrie, Paris

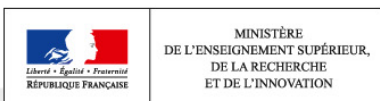
JOURNÉES NATIONALES DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA REUSSITE DES ETUDIANTS OBJECTIF DE LA TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE

Journées nationales de l'Innovation pédagogique
dans l'Enseignement supérieur

20 NOVEMBRE 2018

Professeur Philippe Parmentier
Directeur de l'Administration de l'enseignement et de la formation
Université catholique de Louvain, Belgique



JIPES 2018
JOURNÉES NATIONALES DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANT·E·S, OBJECTIF DE LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE

- 1 Université en manque de réussites
- 2 Clés pour comprendre la réussite des étudiant·e·s
- 3 Propositions pour agir sur la réussite des étudiant·e·s

LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANT·E·S, OBJECTIF DE LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE

- 1 Université en manque de réussites
- 2 Clés pour comprendre la réussite des étudiant·e·s
- 3 Propositions pour agir sur la réussite des étudiant·e·s

1 UNIVERSITÉ EN MANQUE DE RÉUSSITES

En France, comme dans les pays qui l'entourent :

- **Une ambition élevée** : Chacun·e s'accorde sur le fait que les universités ont un rôle majeur à jouer dans une économie et une société de la connaissance. Objectif (stratégie EU 2020) : 40% des personnes de 30 à 34 ans avec un diplôme du supérieur (*OCDE : 43,1% France 44,0%*)
- **Une demande démultipliée** : Un nombre sans cesse croissant d'étudiant·e·s accède à l'enseignement supérieur, dans un système très ouvert, avec une hétérogénéité sans cesse croissante des profils de départ.
- **Une pression sur l'offre** : Fortes attentes sociétales sur l'accès à la réussite, les infrastructures, le coût des études, la qualité des services, la prise en compte de besoins spécifiques ...
- ...
- **Une performance insatisfaisante** : Le taux de réussite des étudiant·e·s de première licence est considéré comme faible (*40,1%*)

1e année de licence : une année de transition dans un système en mutation

UN % DE RÉUSSITE (IN)SATISFAISANT EN PREMIÈRE ANNÉE DE LICENCE?

40%

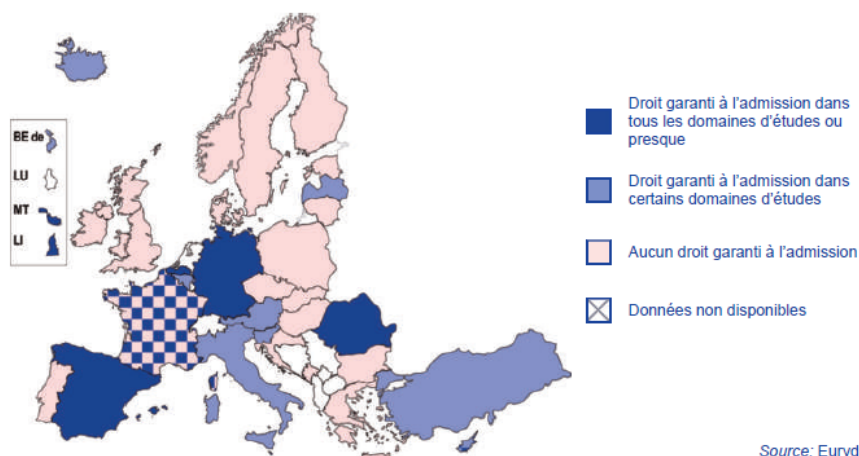


Votre verre est-il à



Belgique francophone ? Pas mieux !

AUTANT SAVOIR ...



Source: Eurydice.

Données Eurydice, 2014

- C'est parmi les pays qui appliquent une **politique d'accès** aux études supérieures dite « **ouverte** » (versus « sélective »), sur le plan académique et/ou sur le plan financier, que se situent les pays ayant les plus faibles taux de réussite en première année.
- C'est au **début des études** (échec et abandon en 1^e licence) et non en termes de diplômation que l'enseignement supérieur en France, comme d'autres pays proches, semble rencontrer le plus de difficultés.

LA RÉUSSITE DU PLUS GRAND NOMBRE. UNE INJONCTION PARADOXALE ?

A moitié plein

Alors même que la réussite du plus grand nombre devient un « attendu », la mission de l'enseignement supérieur, dans un système « ouvert », est-elle de faire réussir tout le monde à n'importe quel prix ? Faut-il rêver d'une société où 100% de tous ceux qui auraient rêvé de devenir médecin le deviendraient ?

La réussite ne devrait pas être considérée comme un droit, mais comme une opportunité offerte à chaque étudiant·e qui témoigne de la motivation et du potentiel requis.

A moitié vide

La réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas à considérer seulement comme une bonne intention pédagogique, ni un droit individuel, mais s'impose comme une forme d'impératif sociétal dont les effets attendus dépassent largement le bénéfice que chaque diplômé·e peut en tirer à titre personnel.

LA RÉUSSITE AU BÉNÉFICE DU PLUS GRAND NOMBRE

Elever le niveau de connaissances et de compétences,
une nécessité économique et politique.

- **Apprentissage et identité** : quel que soit le moment et la forme de l'apprentissage, il a un impact positif sur la confiance en soi, l'estime de soi, la résilience et le développement d'habiletés sociales
- **Apprentissage et santé** : il existe un lien direct entre la durée et la quantité d'apprentissage et la santé mentale et physique ainsi qu'avec les comportements de santé ou l'espérance de vie
- **Apprentissage et bonheur** : il existe une corrélation positive entre l'apprentissage et le bonheur, le sentiment de bien-être et l'optimisme
- **Apprentissage et « vivre ensemble »** : l'apprentissage a un impact positif sur la cohésion sociale, la vitalité d'une communauté, la citoyenneté active, la participation, la tolérance et l'ouverture inter-culturelle
- **Apprentissage et complexité** : il existe un lien entre apprentissage et la capacité à gérer les situations-problèmes dans leur complexité ou à établir des projets.

*Synthèse d'une méta-analyse de 200 études internationales sur les effets de l'apprentissage
(Centre for the Wider Benefits of Learning at the University of London's Institute of Education)*

Réussir à apprendre n'a pas de prix

LE VRAI DÉFI : ELEVER LE NIVEAU DE COMPÉTENCES

La responsabilité de l'enseignement supérieur est de :

- mettre chaque étudiant·e dans des conditions favorables à sa réussite;
- augmenter le nombre de diplômé·e·s du supérieur, à la condition qu'ils·elles aient acquis les connaissances et compétences requises;
- faire en sorte que les connaissances et compétences qu'un étudiant·e a acquises avec son diplôme participe à son émancipation personnelle, mais aussi à son insertion socio-professionnelle, idéalement au service du bien commun.

TRANSFORMER NOS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR DISPOSER DE PLUS DE COMPÉTENCES

Augmenter le taux de réussite n'est pas *en soi* un moyen d'augmenter le taux de compétences.

La **fin** : plus d'étudiant·e·s ayant réussi à atteindre le niveau de compétences attendu.

Le **moyen**, c'est une transformation de nos pratiques pédagogiques.

Augmenter le taux de réussite n'est pas une fin en soi

UNE TRANSFORMATION NÉCESSAIRE



Et cette fois c'est vrai

Il ne suffira pas de faire plus de la même chose.

Le monde (la manière dont on apprend) change ...

Du côté de l'étudiant·e

- Mise en projet de l'étudiant·e différée ou étalée dans le temps
- Attentes individualisées (personnalisation, flexibilité des parcours)

Du côté de l'enseignant·e

- Dés-institutionnalisation du savoir (mais pas – encore - de la certification)
- Rupture dans les modes de transmission des savoirs (ex : classes inversées)

Du côté du rapport au savoir

- Enseignement conçu comme une offre de services
- Instrumentalisation des connaissances

Ce n'est pas tant la nature des problèmes qui change
que la manière de les résoudre

Ce n'est plus comme avant

CHANGER NOS REPRÉSENTATIONS DE LA RÉUSSITE

Depuis de très nombreuses années, la manière de (se) représenter la réussite à l'université est souvent **réductrice**, **décontextualisée**, **statique** et **statistique**, traduisant le passage d'une année à l'autre ou l'obtention du diplôme final.

Alors que ...

- Le « N » de départ ne fait pas consensus (inscrits un jour, présents aux examens, etc.).
- Le taux moyen (à l'échelle d'un système) cache des **variations importantes** selon les établissements, les filières, etc.
- **Différents standards de réussite co-existent** au sein des établissements, des programmes, des années d'études, des équipes d'enseignant-e-s, et un travail d'explicitation est rarement mené à cet égard.
- Les seuils de réussite en 1^e année sont analysés – le plus souvent – quasi **indépendamment du nombre d'étudiant-es inscrit-e-s, du profil des entrant-e-s ou des objectifs terminaux poursuivis**.

Mesuré à l'échelle d'un système, le taux de réussite paraît dès lors **insensible aux efforts** des uns et des autres.

Il reste également à identifier le « moment » (fin de 1^e licence, fin de licence, ré-orientation réussie) où la réussite peut être « actée » dans un enseignement universitaire de plus en plus flexible et structuré autour du concept de « **parcours personnalisé** ».



La performance, une notion relative !

Le taux de réussite des chats (quand ils tentent d'attraper une souris) est de 10%

UNE TENTATIVE DE DÉFINITION DYNAMIQUE ET CONTEXTUALISÉE DE LA RÉUSSITE EN 1^{ÈRE} ANNÉE

La **réussite académique** peut être définie comme la satisfaction d'un·e étudiant·e aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus selon les normes, les usages et les décrets de son contexte académique, telle que validée par le jury de délibération.

Dans cette conception, la réussite est comprise comme la somme des compétences validées par un jury, dans un contexte donné, à rapporter éventuellement au temps mis pour acquérir ces compétences.

Plus que le nombre d'étudiant·e·s réussissant à passer d'une année à l'autre, la question du temps (nécessaire pour valider ces compétences) devient alors un indicateur-clé de la performance (de l'étudiant·e et du système).

Dans cette perspective ...

La **persévérance** en première année de *bachelier* (licence) à l'université peut être conçue comme l'adoption et le maintien de l'engagement d'un·e étudiant·e envers ses études, malgré les obstacles rencontrés.

In Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, Ph., Frenay, M. (2015)

UN MONITORING DES PARCOURS DE RÉUSSITE (COHORTE 2014-2015)

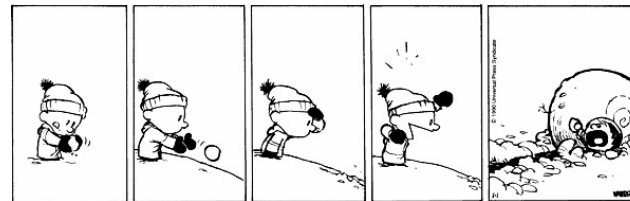
| Secteur | Faculté | Programme | Entrants | Inscrits en 2016-2017 à l'UCL | | | | Déperdition (ne sont plus inscrits à l'UCL en 2016-2017) | % étudiants qui obtiennent 1 diplôme de BAC en 3 ans ("à l'heure") |
|-------------------------------|----------|-----------|----------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--|--|
| | | | | diplômés en 3 ans ("à l'heure") | | pas encore diplômés | | | |
| | | | | dans le programm e d'entrée | dans un autre BAC à l'UCL | dans le programm e d'entrée | dans un autre BAC à l'UCL | | |
| Secteur des sciences humaines | TECO | RELI 1BA | 1 | | | | | 1 | 0,0% |
| | | Total | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,0% |
| | FIAL | ARKE 1BA | 33 | 9 | | 5 | 3 | 16 | 27,3% |
| | | CLAS 1BA | 6 | 3 | | | 1 | 2 | 50,0% |
| | | FILO 1BA | 20 | 6 | | 5 | | 9 | 30,0% |
| | | GERM 1BA | 24 | 8 | | 10 | 2 | 4 | 33,3% |
| | | HIST 1BA | 48 | 18 | | 16 | 4 | 10 | 37,5% |
| | | HORI 1BA | 5 | 3 | | 1 | 1 | 0 | 60,0% |
| | | LAFR 1BA | 10 | 6 | | 3 | 1 | 0 | 60,0% |
| | | ROGE 1BA | 57 | 16 | | 11 | 2 | 28 | 28,1% |
| | | ROM 1BA | 46 | 14 | | 16 | 1 | 15 | 30,4% |
| | | Total | 249 | 83 | 0 | 67 | 15 | 84 | 33,3% |
| | DRT | DROI 1BA | 304 | 83 | 1 | 110 | 28 | 82 | 27,6% |
| | | Total | 304 | 83 | 1 | 110 | 28 | 82 | 27,6% |
| | ESPO | COMM 1BA | 33 | 4 | 1 | 8 | 1 | 19 | 15,2% |
| | | COMU 1BA | 110 | 37 | 1 | 34 | 5 | 33 | 34,5% |
| | | ECGE 1BA | 256 | 81 | | 82 | 12 | 81 | 31,6% |
| | | HUSM 1BA | 16 | 6 | | | | 10 | 37,5% |
| | | HUSO 1BA | 30 | 8 | | 8 | 4 | 10 | 26,7% |
| | | INGE 1BA | 230 | 99 | | 49 | 51 | 31 | 43,0% |
| | | SOCA 1BA | 52 | 16 | | 17 | 1 | 18 | 30,8% |
| | | SPOL 1BA | 74 | 20 | | 25 | 8 | 21 | 27,0% |
| | Total | 26 | 6 | 2 | 7 | 3 | 8 | 30,8% | |
| | ESPO | Total | 827 | 277 | 4 | 230 | 85 | 231 | 34,0% |
| | | LSM | GESM 1BA | 36 | 1 | 1 | 12 | 4 | 18 |
| | LSM | INGM 1BA | 43 | 10 | 4 | 12 | 7 | 10 | 32,6% |
| | | Total | 79 | 11 | 5 | 24 | 11 | 28 | 20,3% |
| PSP | LOGO 1BA | 69 | 33 | | 21 | 3 | 12 | 47,8% | |
| | PSP 1BA | 282 | 47 | | 94 | 19 | 122 | 16,7% | |
| PSP | Total | 351 | 80 | 0 | 115 | 22 | 134 | 22,8% | |
| | Total | 1811 | 534 | 10 | 546 | 161 | 560 | 30,0% | |

PARCOURS DE RÉUSSITE ... SANS ISSUE ?

Persévérer sans s'obstiner



Si une plus grande flexibilité dans les rythmes de réussite semble bien indispensable, peut-on se passer du caractère structurant de moments et de temps de passage ? Comment un processus d'accumulation de lacunes et de report de l'échec pourrait-il conduire à la réussite ?



Une formation, c'est plus qu'une somme de compétences

Si une individualisation des parcours, dans une logique d'accumulation de compétences (crédits) est souhaitable, n'est-elle pas en tension avec une approche-programme veillant à la cohérence, l'articulation et l'intégration des acquis d'apprentissage ?

Réussir, une (simple) addition de compétences ? ?

UN AUTRE POINT DE VUE

LA RÉUSSITE, VUE DE L'ÉTUDIANT·E? A LA RECHERCHE DE SOI

Certain·e·s étudiant·e·s décrivent leur première année d'études comme :

- Une épreuve de passage
- Un temps de construction personnelle (dont le bilan n'est pas dicté par des résultats à obtenir)

“ Je me souviens le premier quadri : le blocus, les trois premiers jours, j'ai dormi parce que je n'en pouvais plus. Je laissais tomber le travail pour me détendre. Alors que j'aurais dû encore travailler. Physiologiquement et psychologiquement, j'en étais incapable”. (Gilles)

C'est une année où j'ai appris, déjà à gérer un blocus. J'ai bien aimé la vie sur Louvain-la-Neuve. Donc, ce n'est pas une année de perdue. ...je pense que je suis beaucoup mieux préparé à après». (Maxime)

Résultats extraits de la thèse « L'étudiant face à la transition universitaire »

M. De Clercq (2017, Université catholique de Louvain)

(lauréat du "Prix de la recherche de la Fédération Wallonie Bruxelles »)

COMPRENDRE POUR AGIR



Après avoir discuté du concept de réussite et du caractère relatif des taux de réussite à l'université, la suite de cet exposé a pour objectifs de :

- Donner des éléments de compréhension des facteurs de réussite (ou d'échec) à l'université
- Identifier les facteurs sur lesquels il est possible d'agir pour proposer aux étudiant·e·s un environnement d'apprentissage favorable à la réussite

Qu'est-ce que réussir ? Qui réussit ? Pourquoi ?

LA RÉUSSITE DES ETUDIANT·E·S, OBJECTIF DE LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE

- 1 Université en manque de réussites
- 2 Clés pour comprendre la réussite des étudiant·e·s
- 3 Propositions pour agir sur la réussite des étudiant·e·s

REUSSIR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'ÉTUDIANT·E, PREMIER ACTEUR DE SA RÉUSSITE

De nombreuses études ont été menées pour comprendre ce qui influence la réussite des étudiant·e·s à l'université.

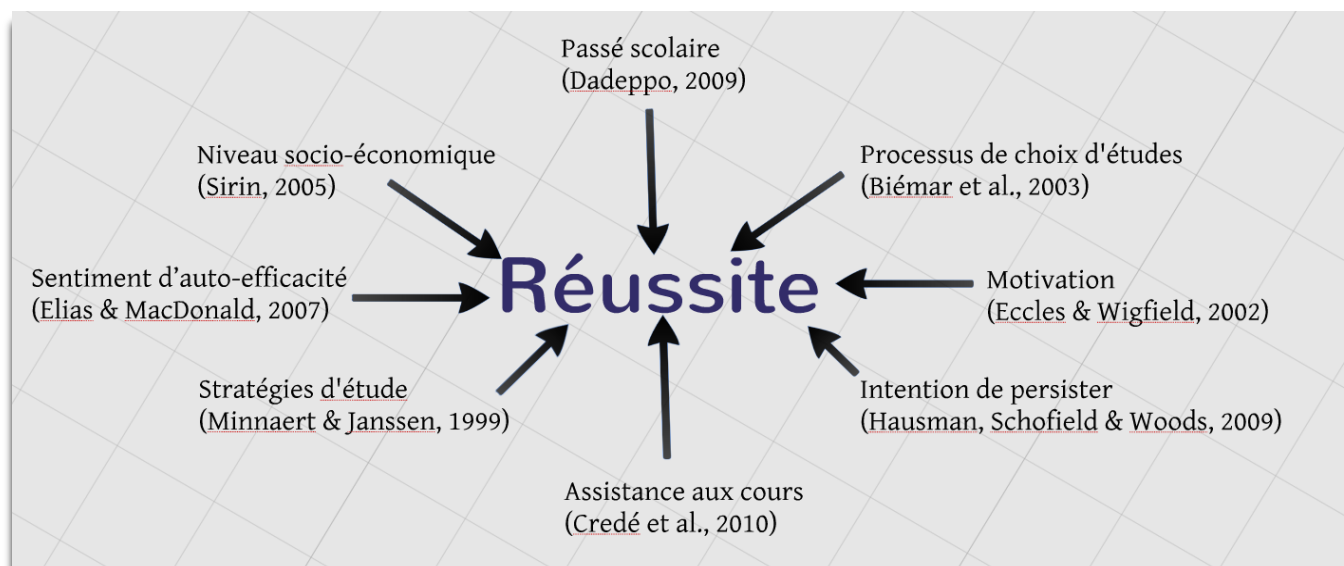
Beaucoup de recherches portent sur le **profil d'entrée et les caractéristiques de l'étudiant·e** au moment de commencer ses études.



D'autres portent sur les variables processuelles, liées aux **relations que l'étudiant·e établit avec le contexte d'apprentissage**. Ce sont celles sur lesquelles nos pratiques pédagogiques peuvent agir.

Savoir pour agir

LA RÉUSSITE DE L'ÉTUDIANT·E EN LICENCE, UN PROCESSUS MULTIDIMENSIONNEL



FACTEURS DE RÉUSSITE

**Eléments du profil étudiant·e
à l'entrée des études, en lien avec
sa réussite**

- a. *Les origines socio-économiques et culturelles de l'étudiant·e (y inclus le genre)*
- b. *Le passé scolaire de l'étudiant·e*
- c. *L'estime de soi*
- d. *Le processus et les critères de choix des études*

**Eléments du profil étudiant·e
variant avec le contexte
d'apprentissage, en lien avec sa
réussite**

- c. *La motivation de l'étudiant·e (intérêt et engagement)*
- d. *Les stratégies d'apprentissage de l'étudiant·e*
- e. *Le processus d'adaptation en phase de transition*

Que fait la recherche ?

TOUT LE MONDE N'EST PAS ÉGAL SUR LA LIGNE DE DÉPART

1) La littérature est sans ambiguïté : un nombre limité de variables d'entrée a un pouvoir prédictif important sur le parcours de réussite à l'université

Performances scolaires dans le secondaire + Niveau socio-économique des parents + Estime de soi
+ Genre
+ Choix du programme d'études

MAIS

2) Prédiction ≠ Explication

- Variables non indépendantes (niveau parents – performances secondaire) (genre – estime de soi) ...
- Une variable peut en cacher une autre (genre - stratégies d'étude)
- Certaines variables peuvent évoluer avec le temps (intérêt pour le programme d'études; stratégies d'étude) ...

Prédire et agir, ce n'est pas la même chose

RÉUSSITE = PROFIL DE DÉPART X CONTEXTE

Une pratique pédagogique efficace et équitable a pour visée de casser la prédiction, pas de la confirmer.

De nombreuses études indiquent que les **variations de pratiques d'enseignement** ont un pouvoir explicatif du % de réussite aussi élevé que les variables d'entrée (profils de départ).

Il convient donc d'identifier des pratiques pédagogiques soutenant la réussite des étudiant·e·s en fonction de profils de départ, ainsi que des composants motivationnels et cognitifs de l'apprentissage.



Tout n'est pas joué d'avance

IMPACT DU PROFIL D'ENTRÉE SUR LA RÉUSSITE DE L'ÉTUDIANT·E

- 4 variables d'entrée combinées :

- **Passé scolaire**



- **Processus de choix d'études**



- **Niveau socio-économique**



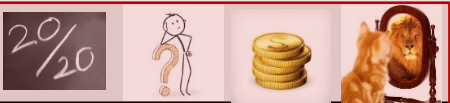




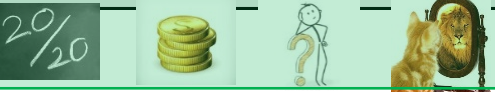
- **Sentiment d'efficacité personnelle**



6 profils d'entrée se distinguent

- Pas égaux face à la réussite
- Pas influencés par les mêmes facteurs

6 PROFILS , 6 PARCOURS DE RÉUSSITE

| Nom des profils | Forces VS Faiblesses | | | | Réussite | Moteurs; Freins |
|-----------------|--|--|--|--|----------|--------------------------|
| 1 À risque |  | | | | -- | Compétition ; Valeurs |
| 2 Mal outillé |  | | | | - | Soutien |
| 3 Insouciant |  | | | | - | Compétition ; Valeurs |
| 4 Démocratisé |  | | | | - | Soutien |
| 5 Inquiet |  | | | | + | Apprentis sage |
| 6 Avantage |  | | | | ++ | Apprentis sage |

FACTEURS DE RÉUSSITE

Éléments du profil étudiant à l'entrée des études, en lien avec sa réussite

- a. *Les origines socio-économiques et culturelles de l'étudiant·e (y inclus le genre)*
- b. *Le passé scolaire de l'étudiant·e*
- c. *L'estime de soi*
- d. *Le processus et les critères de choix des études*

Éléments du profil étudiant variant avec le contexte d'apprentissage, en lien avec sa réussite

- c. *La motivation de l'étudiant·e (intérêt et engagement)*
- d. *Les stratégies d'apprentissage de l'étudiant·e*
- e. *Le processus d'adaptation en phase de transition*

Que fait la recherche ?

DU CÔTÉ DE L'APPRENTISSAGE : LA VOLONTÉ D'APPRENDRE ET DE RÉUSSIR

CONSTATS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

- L'engagement envers son projet d'études, la nature des buts poursuivis, l'intérêt envers les tâches académiques, le sentiment d'efficacité, l'engagement dans les tâches, les croyances épistémiques, l'intégration sociale et académique sont différents indicateurs associés à la « motivation » de l'étudiant-e qui jouent un rôle clé dans la persévérance et la réussite des études.
- « L'état d'esprit » de départ (lui-même relié au passé scolaire et au sentiment de confiance en ses capacités) est important : l'intention de persévérance (deux premières semaines de cours) est positivement associée à la persévérance effective et à la réussite finale.
- La nature et la qualité des pratiques pédagogiques jouent un rôle sur le degré d'implication des étudiant-e-s : travaux en groupes restreints, possibilité d'analyser ses erreurs, activation du « projet » (d'études et professionnel), activités au choix ... renforcent la persévérance.

Résultats extraits de *Vingt ans de recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire.* (Parmentier, 2011)

DU CÔTÉ DE L'APPRENTISSAGE : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

CONSTATS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

- Si la méconnaissance de la langue française *stricto sensu* est régulièrement pointée comme problématique, la maîtrise des **compétences langagières** doit être avant tout appréhendée dans la perspective d'une acculturation aux discours universitaires. Elles peuvent évoluer quand on les travaille au sein des disciplines, en fonction des rapports aux savoirs et aux pratiques de lecture-écriture.
- Des lacunes sont régulièrement observées sur le plan des **capacités (méta)cognitives**, telles que le jugement, l'analyse et la régulation. Celles-ci peuvent s'améliorer si elles sont travaillées (portfolio ou dossier d'apprentissage, par exemple), entraînant une régulation des méthodes d'études pouvant avoir un impact sur la réussite.
 - Enseignant·e·s et étudiant·e·s relèvent également, de manière très régulière, que des **lacunes d'ordre méthodologique ou organisationnel** (gestion du temps, prise de notes, synthèse, etc.) influencent négativement la réussite.
 - Ces difficultés font l'objet de nombreuses actions préventives ou remédiatrices, dans le cadre desquelles une **réflexion métacognitive** semble plus efficace qu'une approche prescriptive. **L'implication des enseignant·e·s** dans de telles séances peut augmenter l'impact de conviction nécessaire aux changements d'habitudes.

Résultats extraits de *Vingt ans de recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire.* (Parmentier, 2011)

DU CÔTÉ DE L'APPRENTISSAGE : PROCESSUS D'ADAPTATION

CONSTATS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

- La participation à des tests permettant un diagnostic précoce des prérequis (ou des préacquis) est associée à de meilleures performances ultérieures. Le degré de participation des étudiant-e-s augmente significativement lorsque l'enseignant-e accorde de la « valeur » à ce test (par exemple, via une possibilité de « bonus » ou via un feedback sur les performances observées). Ces évaluations trouvent leur réelle utilité formatrice lorsqu'elles portent sur des « connaissances ou compétences » qu'il est possible de faire évoluer, via des actions correctrices.
- Ces tests, qui peuvent être organisés, soit au début des cours, soit après quelques semaines, soit tout au long du semestre, sont autant d'occasions (a) d'informer chaque étudiant-e de son niveau de maîtrise « réel », (b) de soutenir sa motivation au travail et (c) de lui permettre de mieux se connaître en situation d'apprentissage universitaire.
- De manière générale, les dispositifs conduisant l'étudiant-e à travailler la capacité à s'auto-évaluer, condition nécessaire à l'évolution de ses comportements d'étude, sont utiles au début des études universitaires, d'autant qu'une majorité d'étudiant-e-s (surtout chez les hommes) ont tendance à surestimer leurs performances.

Résultats extraits de *Vingt ans de recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire.* (Parmentier, 2017)



LA RÉUSSITE DES ETUDIANT·E·S, OBJECTIF DE LA TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE

- 1 Université en manque de réussites
- 2 Clés pour comprendre la réussite des étudiant·e·s
- 3 Propositions pour agir sur la réussite des étudiant·e·s

L'ÉTUDIANT·E ACTEUR·TRICE, MAIS PAS METTEUR·SE EN SCÈNE

- L'étudiant·e a un rôle déterminant dans sa transformation personnelle et sa réussite.
- Il n'est pas raisonnable, pour autant, d'attendre de l'étudiant·e qu'il·elle transforme – seul·e - le système de formation pour le rendre plus efficace et plus équitable, c'est-à-dire pour qu'il permette à chaque étudiant·e qui en a le potentiel et la motivation d'acquérir les compétences visées au terme d'une formation.
- **3 axes** sur lesquels des transformations semblent possibles et souhaitables pour **agir sur la réussite**
 - L'orientation
 - Les dispositifs d'aide à la réussite (et de gestion de la transition)
 - Les pratiques d'enseignement et d'évaluation

Transformer ce sur quoi on peut agir

POUR AGIR SUR LA RÉUSSITE — AXE 1

Un processus d'orientation

- ✓ plus équitable
- ✓ plus efficace



L'ORIENTATION, SOURCE D'INÉGALITÉS

- L'orientation (vers le supérieur) est souvent conçue comme « un processus non directif d'accompagnement du jeune, considéré comme l'acteur central de son orientation », qui donne beaucoup de place à l'émergence des motivations et peu à l'analyse des compétences.



- On observe de grandes inégalités entre élèves en termes d'information et d'orientation, en fonction principalement de (a) l'école fréquentée, (b) son implantation géographique et (c) la persistance de stéréotypes sexistes à l'égard des études et des métiers.

Si au moins, vous me disiez ce que je veux !

UN PROCESSUS D'ORIENTATION PLUS EFFICACE ?

Dans un système d'accès aux études reposant pour une large part sur le choix, et notamment pour lutter contre les stéréotypes et les mécanismes de reproduction sociale, il est nécessaire de donner aux étudiant·e·s un **aperçu le plus large possible des études** envisageables en regard de leurs **motivations** de départ.



<https://cursus.polelouvain.be/index.php>

Mais, les démarches d'orientation devraient également pouvoir prendre appui sur des outils :

- permettant d'identifier des groupes vulnérables ne disposant pas a priori des **compétences** requises, non pour contraindre le choix, mais pour le documenter;
- construits sur des données empiriques (psychométrie, analyse des résultats d'examens antérieurs, expertise facultaire);
- associés à des dispositifs de remédiation/remise à niveau.

Cela requiert de consacrer des moyens pour la recherche en évaluation et mesure

COMPÉTENCES D'ÉTUDES ET INTÉRÊTS

Un exemple : le projet **SIMON** Studievaardigheden en -Interesse MONitor
Université de Gand et 3 Hautes écoles flamandes – 67.500 étudiant ·e ·s



www.simon.ugent.be/project

Un outil en ligne qui permet aux étudiant ·e ·s de :

- tester leurs intérêts
- et les mettre en lien avec les études proposées

Mais aussi de

- tester leurs compétences (habiletés cognitives, comportements d'études)
- et leur associer un pronostic de réussite pour les études envisagées

Accuracy of predictions in total sample

| Simon Group | % population | Mean study success (% ECTS) | Passed | Not passed | | |
|-------------|--------------|-----------------------------|--------|------------|------------|---------|
| | | | | > 50% ECTS | < 50% ECTS | Stopped |
| Very Low | 8.5% | 42.5% | 7.7% | 25.9% | 50.7% | 15.7% |
| Low | 55.2% | 62.0% | 30.3% | 29.2% | 33.9% | 6.9% |
| Good | 28.3% | 78.4 | 54.8% | 24% | 18% | 3.5% |
| High | 8.1% | 88.2% | 72.1% | 16.9% | 9.4% | 1.8% |
| Total | 100% | 67.2% | 38.7% | 26.5% | 28.8% | 6.3% |

What do I want; what do I need

JIPES 2018

#JIPES

20 & 21 novembre 2018 • Centre des congrès de la Cité des Sciences et de l'Industrie, Paris

JOURNÉES NATIONALES DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

| | | | | |
|---|---|------------|--------------------|--------------------|
| <u>Psychologie</u> Klinische psychologie | ♥ | Academisch | ● Grote interesse | ● Matige slaagkans |
| <u>Psychologie</u> Theoretische en experimentele psychologie | ♡ | Academisch | ● Grote interesse | ● Matige slaagkans |
| <u>Rechten</u> | ♡ | Academisch | ● Matige interesse | ● Matige slaagkans |
| <u>Sociologie</u> | ♡ | Academisch | ● Grote interesse | ● Matige slaagkans |
| <u>Archeologie</u> | ♡ | Academisch | ● Grote interesse | ● Kleine slaagkans |
| <u>Diergeneeskunde</u> | ♥ | Academisch | ● Grote interesse | ● Kleine slaagkans |

SIMON: feedback reports

Universiteit Gent, SIMON feedbackrapport FamilieNaam - 00000004 - 2018-10-11 Universiteit Gent, SIMON feedbackrapport FamilieNaam - 00000004 - 2018-10-11

simon ZEGT

NEEM DIT PERSOONLIJK RAPPORT STEEDS MEE NAAR DE STUDIE- OF TRAJECTBEGELEIDING

Opleiding: Geschiedenis

Beste VoorNaam,

Je vulde bij de start van het academiejaar SIMON in.

SIMON wil jou helpen en

- berekent daarom jouw persoonlijke slaagkans in het eerste jaar;
- toont jou op welke vaardigheden je goed of minder goed scoort en
- geeft je ook aan wat je kan doen om je studies zo goed mogelijk aan te pakken.

Hieronder vind je jouw persoonlijke resultaten. De handleiding bij dit rapport vind je via <http://www.simonugent.be/instrroom>.

Twijfel je over je opleiding? Ga langs bij je studie- of trajectbegeleider.

Jouw berekende SLAAGKANS in deze opleiding is: **LAAG**

Je slaagkans is laag, 70% van de studenten met deze slaagkans slaagt niet voor het eerste jaar van deze opleiding.

Slaag je wel in dit rapport het behalen van alle opgenomen studiepunten in je eerste jaar. Deze slaagkans geldt enkel voor jouw opleiding.

Je scores op de verschillende subtesten kunnen je helpen om inzicht te krijgen in de mate waarin je de vaardigheden beheerst die je nodig hebt om te slagen. Pak deze vaardigheden aan en neem deel aan de begeleidingsactiviteiten die worden georganiseerd door het monitoraat en de afdeling Studietoelagen.

Denken en redeneren

In de linkse kolom toont de grafiek telkens hoe jij scoort ten opzichte van je medestudenten van dit jaar in jouw opleiding.

In de rechter kolom vind je een evaluatie van jouw vaardigheden op basis van onderzoek naar studieresultaten in jouw opleiding. Scoor je laag, dan spijter je deze vaardigheid best bij om je studies op een vlotte manier aan te pakken. Ook als je gemiddelde score, doe je er goed aan om deze vaardigheid te versterken. Hieronder (bij 'wat nu?') zie je hoe dat kan. Scoor je hoog, dan beschik je in principe voldoende over deze vaardigheid. Je bent dan uiteraard nog steeds welkom bij begeleidingsdiensten.

Deze 2 soorten informatie kunnen soms van elkaar afwijken. Je kan bijvoorbeeld hoger scoren dan je medestudenten, maar toch nog steeds te laag scoren om deze vaardigheid volledig te beheersen.

| Wat scoren en op welke ten opzichte van medestudenten | Evaluatie van jouw vaardigheid |
|--|--------------------------------|
| <p>Wiskundig redeneervermogen (16 / 20)</p> <p>De instabiele 50% van de medestudenten</p> <p>Meer scoren</p> <p>Overstapbare 50%</p> | hoog |
| <p>Begrijpend lezen (4 / 20)</p> <p>Deze test meet jouw vaardigheden om een tekst te verwerken en te begrijpen.</p> | laag |
| <p>Woordenschatkennis (19 / 20)</p> | hoog |
| <p>Redeneren (20 / 20)</p> <p>Deze test meet jouw redeneervaardigheden.</p> | hoog |

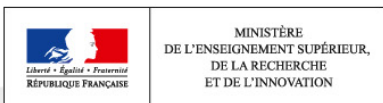
Wat nu?

Individueel gesprek met je studiebegeleider

Studiebegeleiders kunnen je de mogelijkheid om studietoelagen te krijgen (studiemethode, planning, taalangst, uitstapgedrag, ziekte, studiekeuze...) te bespreken en begeleiden je om je studie-aanpak bij te sturen.

Meer info? Maak een afspraak met je studiebegeleider: <http://www.ugent.be/nw/studiebegeleiding>.

Het volledige aanbod studietoelagen vind je op <http://www.ugent.be/nw/studiebegeleiding>.



Ainsi parlait Simon

POUR AGIR SUR LA RÉUSSITE – AXE 2

Des dispositifs d'aide



- ✓ plus adaptés aux besoins
- ✓ qui responsabilisent l'étudiant·e

Engagez-vous, qu'ils disaient

L'AIDE À LA RÉUSSITE, CONÇUE COMME UNE OFFRE DE SERVICES

Des dispositifs d'aide à la réussite, de plus en plus nombreux et variés, existent dans toutes les institutions.

La plupart de ces dispositifs d'aide sont presque toujours conçus sur une **base volontaire**, dans une logique d'offre de services, partant du postulat que ceux qui en auront besoin demanderont de l'aide. Dès lors, même quand la demande est forte et que la satisfaction des participant-e-s (et des accompagnateurs-trices) est élevée :

- on est régulièrement amené à se demander si les étudiant-e-s qui y participent sont ceux qui en ont (le plus) besoin;
- on ne sait pas non plus toujours si l'offre répond à un réel besoin;
- Il est très difficile, pour des raisons méthodologiques notamment, de mesurer l'impact réel de ces dispositifs sur la réussite finale.

Plusieurs actions peuvent être conduites pour renforcer l'adéquation des dispositifs d'aide à la réussite aux besoins des apprenant-e-s

RÉPONDRE AUX BESOINS ...

EN QUESTIONNANT LES FONCTIONS DE L'AIDE A LA RÉUSSITE

La variété des actions d'aide à la réussite porte tout à la fois sur le public-cible (spécifique ou non), le contenu (disciplinaire ou transversal), leur place (intégrée ou non) dans le programme, les caractéristiques des intervenants (académique, expert, externe) ou encore les modes et supports de communication (présentiel, *on line*, etc.), mais, pour répondre aux besoins, la première question est de savoir si l'établissement propose des dispositifs couvrant une diversité de fonctions.

Formatif > remédiatef > préventif

FORMATIF : Accompagnement du développement de compétences inhérentes au métier d'étudiant

REMIATIF : Remédiation à des lacunes identifiées ou potentiellement vécues par l'étudiant

PREVENTIF : Installation préventive de compétences inhérentes au métier d'étudiant en tout début d'année ou avant la rentrée (cours prépa, test d'orientation, journée d'accueil)



RÉPONDRE AUX BESOINS ...

EN ASSOCIANT DIAGNOSTIC ET REMÈDE

Un exemple :

Le projet « Passeport pour le bac » (UCLouvain et UNamur)

Une approche intégrative, qui associe « diagnostic » et « remède » et qui implique enseignants et étudiants

Diminuer l'échec et démocratiser la réussite des étudiants de première année par :

- l'identification des prérequis;
- la mesure de leur maîtrise;
- la mise en place d'actions correctrices.

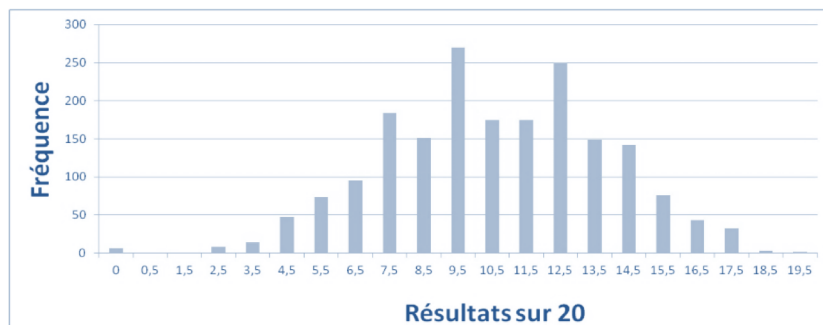
- Lecture et compréhension en profondeur
- Culture générale
- **Lire et comprendre un texte universitaire**
- Anglais
- Biologie
- Mathématiques
- Physique



Bachelier en Belgique =
Licence en France

Diagnostiquer précocement pour agir justement

Lire et comprendre un texte universitaire : résultats

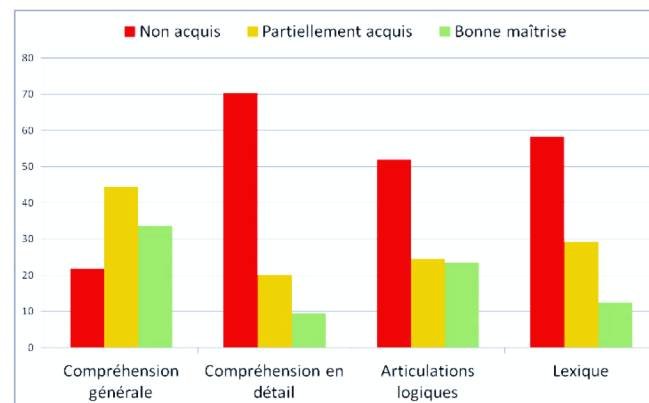


Moyenne : 10,6
Médiane : 10,4
Ecart-type : 3,2

Pour chaque groupe d'étudiant·e-s, une analyse globale des résultats est transmise aux **enseignant·e-s**.

Ceci permet :

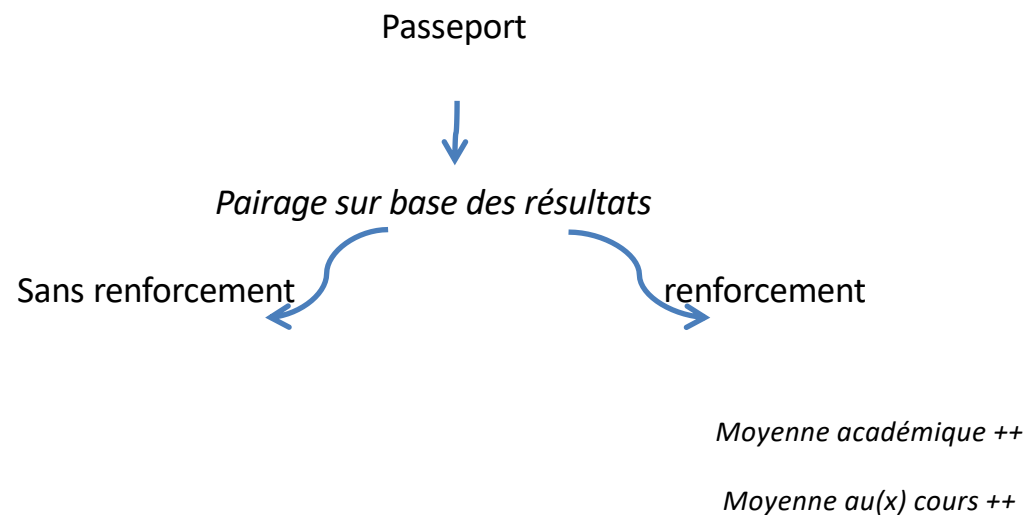
- d'avoir un aperçu du niveau des connaissances et des compétences de son auditoire;
- de prendre conscience des lacunes des différents groupes;
- d'adapter le démarrage d'un cours à la lumière de ces enseignements;
- d'identifier la nécessité d'organiser des séances collectives de remédiation.



L'**étudiant·e** reçoit ses propres résultats, sa position quant à la moyenne du groupe et des possibilités de remédiation.

Une compétence distribuée « normalement »

Evaluation de l'impact du projet « passeport sur le BAC » sur la réussite académique



La participation active, dès le début de l'année, à ce dispositif d'aide, augmente les chances de réussite.

RÉPONDRE AUX BESOINS ...

SUR LA BASE D' ACTIONS À DOCUMENTER ET ÉVALUER

L'évaluation des actions d'aide à la réussite est nécessaire pour assurer leur efficacité et asseoir leur légitimité.

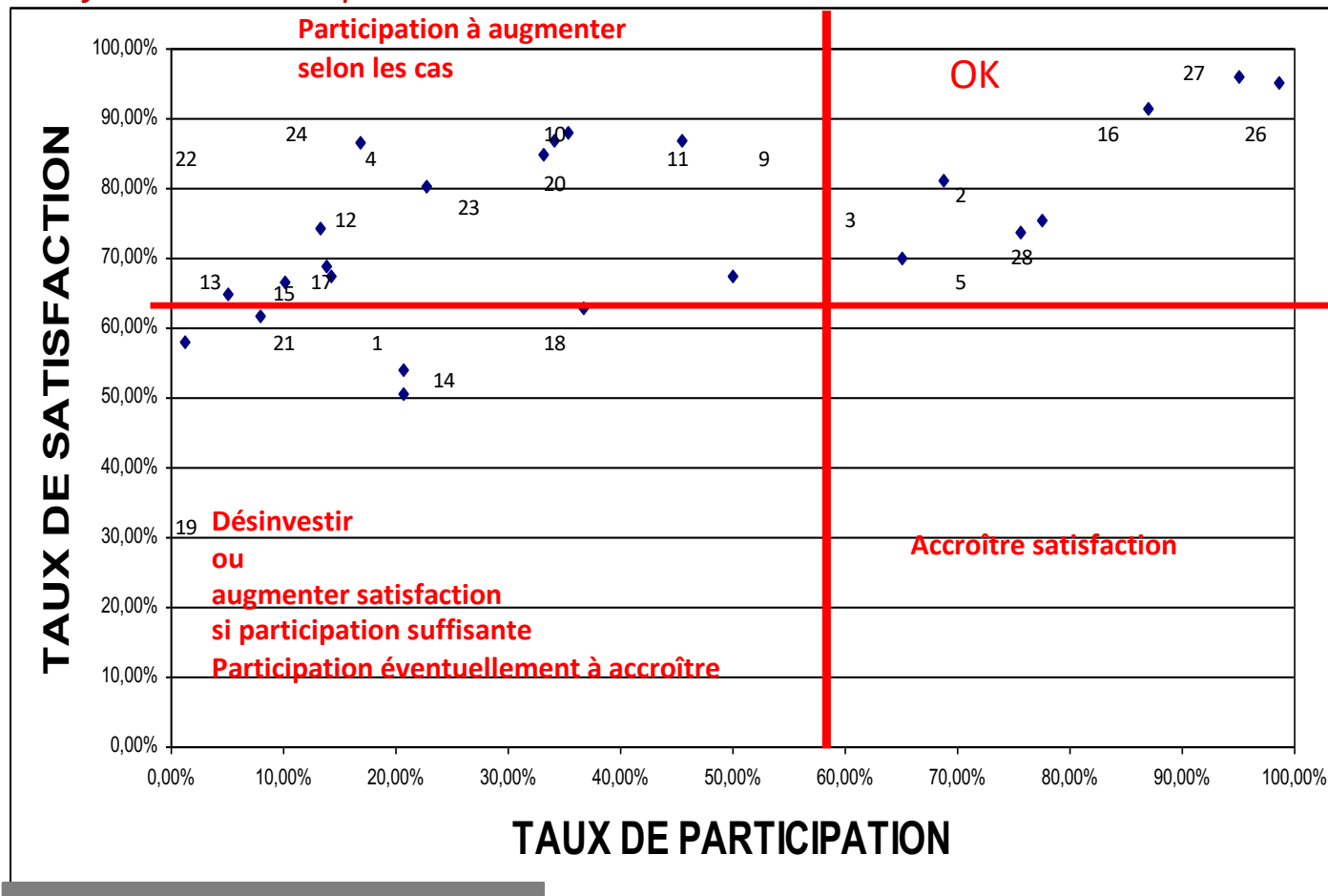
Outils d'évaluation pour les dispositifs d'aide à la réussite

Une palette d'outils adaptés aux objectifs visés, à la disposition des intervenants

- I. Participation et présence au dispositif
- II. Satisfaction vis-à-vis du dispositifs
- III. Conceptions, intentions de comportement et représentations de la réussite
 1. La nature du projet personnel : Choix d'études; Informations concernant les professions et les compétences s'y rapportant
 2. L'affiliation sociale : Intégration sociale par rapport aux pairs; Intégration sociale par rapport à l'institution et le sentiment d'appartenance institutionnelle
 3. L'intégration académique
 4. Le soutien à la motivation : Sentiment d'efficacité personnelle académique; Intention de persévérer; Valeur perçue
 5. La gestion des émotions : Ajustement émotionnel; Stratégies de gestion du stress
- IV. « Comportements » en termes de connaissances, compétences et participation
 1. L'appropriation des contenus
 2. Les méthodes de travail : Stratégies cognitives; Stratégies métacognitives; Stratégies de gestion des ressources
 3. Engagement comportemental
 4. Santé et équilibre de vie
- V. Transfert de compétences ou de connaissances

Recherche-action UCL 2015

Satisfaction X Participation = Utilité ?



La réussite, cela se pilote

RÉPONDRE AUX BESOINS ...

... EN RESPONSABILISANT L'ÉTUDIANT·E

- Avant le recours à l'aide formelle, de nombreux étudiant·e·s recourent à l'aide informelle (ami·e·s, famille).
- L'exploitation de plateformes technopédagogiques apporte une réelle plus-value pour le soutien pédagogique en licence, mais les outils en ligne requièrent une forte auto-discipline et persévérance des utilisateurs·trices, qui altère leur capacité à produire des effets auprès des étudiant·e·s qui en auraient pourtant le plus besoin.
- La démarche de demander de l'aide ne va pas de soi (en particulier pour les étudiant·e·s qui manquent de confiance en soi), ce qui indique la nécessité de susciter ou faciliter la démarche de recours à l'aide au sein des facultés.



« Si vous offrez de la culture, mais que vous ne travaillez que sur l'offre, vous augmentez les inégalités. L'offre est subordonnée à la capacité à s'en saisir. Ce qui compte, c'est (susciter) la demande de savoir ... et seules les institutions, l'école au premier chef, peuvent le faire ». Ph. Meirieu (2012)

Apprendre à demander de l'aide

POUR AGIR SUR LA RÉUSSITE – AXE 3

Des pratiques d'enseignement et d'évaluation

- ✓ qui favorisent l'apprentissage en profondeur
- ✓ qui ne produisent pas d'échecs abusifs



Dès que je m'y mettrai, cela ira

ENSEIGNER POUR FAIRE APPRENDRE ET RÉUSSIR

Admettons ...

Nous connaissons tous des enseignants (peut-être même dans cette salle) qui, tout en enseignant très bien, ont peu d'étudiant·e·s « en réussite ».

Nous connaissons tous également des étudiant·e·s (peut-être même dans cette salle) qui ont réussi un cours, dont la qualité de l'enseignement était pourtant médiocre.

Et pourtant, **nos pratiques d'enseignement et d'évaluation ont un impact direct sur la qualité des apprentissages et sur la réussite.**

Pas (nécessairement) besoin de grandes innovations.

Ni d'attendre la grande révolution pédagogique !

Transformer sa pratique « au quotidien » relève de la responsabilité de chaque enseignant·e.



10 MANIÈRES D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE SON ENSEIGNEMENT POUR FAVORISER LA RÉUSSITE « AU QUOTIDIEN »

1. **S'accorder en équipe enseignante sur le cap à atteindre**
 - i. Adoption de référentiels communs
 - ii. Seuils de réussite explicites et connus de tous
2. **Communiquer ses intentions pédagogiques**
 - i. Respect de la planification (charges ECTS)
 - ii. Mise à disposition de plans de cours
3. **Veiller aux articulations** (*ce sont souvent elles qui font mal ...*)
 - i. D'un module ou d'une année à l'autre
 - ii. Entre contenus (liens, redondances ...)
4. **Des ressources disponibles à heure et à temps**
 - i. Supports de cours
 - ii. Permanence, mentorat ...
5. **Des possibilités de rétroaction**
 - i. Feedbacks réguliers et interactions directes
 - ii. Evaluation des enseignements

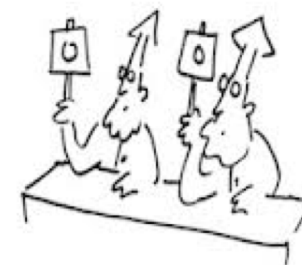


ENQUÊTE UCL 2013

Les 3 activités perçues comme les plus utiles pour réussir : assister aux cours, disposer rapidement d'un syllabus, assister à une séance d'information sur les examens

UNE ÉVALUATION PLUS « JUSTE »

Deux risques pour la qualité des apprentissages et la réussite.



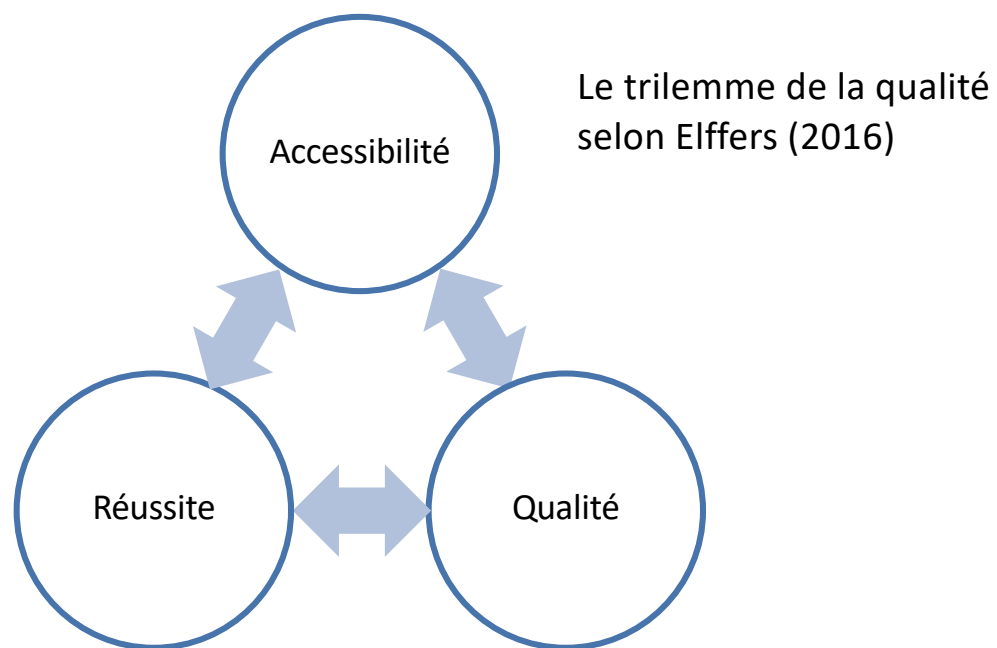
| | | |
|---|--|---------------------------|
| <p>Les échecs abusifs (Les "faux négatifs")</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Le risque est de refuser « à tort » un·e étudiant·e qui a le potentiel nécessaire pour réussir l'examen • N'est-on pas en train d'exclure des étudiant·e ·s qui avaient une chance réelle de finaliser leurs études et donc de refuser un ·e candidat·e qui aurait pu devenir un·e excellent·e professionnel·le ? | <p>Sévérité excessive</p> |
| <p>Les réussites abusives (Les "faux positifs")</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Le risque est de certifier « à tort » un·e étudiant·e qui ne maîtrise pas les compétences visées par l'examen • N'est-on pas en train d'accepter de façon inadéquate un·e candidat·e ? | <p>Laxisme</p> |

13 PIÈGES A ÉVITER

POUR UNE ÉTHIQUE DE L'ÉVALUATION, QUI SERT LA RÉUSSITE

- 1. Des critères mal définis, implicites, non communiqués**
- 2. Des évaluations préparées à la dernière minute**
- 3. Des évaluations qui ne portent que sur quelques objectifs ou acquis d'apprentissage**
- 4. Des évaluations qui privilégient la restitution de détails**
- 5. Des évaluations dont les questions sont mal formulées ou induisent en erreur**
- 6. Des évaluations en rupture avec les apprentissages**
- 7. Des inférences biaisées**
- 8. Des pré-jugés qui décident**
- 9. Une croyance naïve en la « moyenne »**
- 10. Des évaluations sans rétroaction**
- 11. Rejeter les techniques statistiques ou les connaissances docimologiques les plus élémentaires**
- 12. Refuser toute formation à l'évaluation**
- 13. Ne pas chercher à sortir de la solitude de l'évaluateur**

LA RÉUSSITE DES ETUDIANT·E·S, UN SYSTÈME EN TENSION



Demandons l'impossible !

UN DÉFI DÉMOCRATIQUE, PÉDAGOGIQUE, SCIENTIFIQUE ET CULTUREL

Augmenter le taux de réussite ?

- Elever le nombre de diplômés disposant d'un haut niveau de compétences est un impératif.
- A priori, il ne semble pas raisonnable de demander aux universités d'en faire plus : (a) les charges augmentent, bien moins que les moyens, (b) une part des problèmes sont en amont, (c) la réussite n'est pas un droit, mais une opportunité.
- Les défis qui se présentent aux universités consistent à faire « autrement »

Un défi démocratique

- Résister à la marchandisation de l'aide à la réussite
- Augmenter notre capacité à accueillir de nouveaux publics (les concepts de démocratisation et réussite sont indissociables)

Un défi pédagogique

- Diversifier les modes d'interaction enseignants-étudiants (enseignement, évaluation, supports TICE)
- Repenser la place de la 1^e licence dans nos programmes, en articulation avec le secondaire, notamment
- Professionnaliser et valoriser les métiers de l'aide à la réussite

Un défi scientifique

- Comprendre mieux les facteurs déterminants de la réussite
- Développer des outils de diagnostic personnalisés et contextualisés
- Evaluer l'impact des dispositifs d'aide

Et enfin un défi culturel

- Se doter d'une ambition d'excellence pour tous.

Réussir : pas seulement une question de moyens

JIPES 2018

#JIPES

20 & 21 novembre 2018 • Centre des congrès de la Cité des Sciences et de l'Industrie, Paris

JOURNÉES NATIONALES DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Accéder, recevoir une formation de qualité et réussir
à l'université

ENTRÉE

Orientation progressive
Transformer la césure en opportunité
Tests de positionnement

Personnaliser l'aide aux étudiants

Alternance
Réflexivité
Essaimage des dispositifs efficaces

JIPES 2018
JOURNÉES NATIONALES DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Evaluer les compétences

Evaluer les enseignements
Démarche qualité

SORTIE

Demandez le programme

15 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (PARMI D'AUTRES)

- Boxus, E. (1993). *Rapport du groupe de travail « Réussites en candidatures »*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF).
- De Ketele, J.-M., (1997). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite, *Repères*, 31, décembre 1997.
- Elffers, L. (2016). Higher Education as a Multidimensional Learning Environment. Sig-4 EARLI Conference, Amsterdam
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, Ph. & Romainville, M. (1998). *L'étudiant- apprenant : grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fonteyne, L., Duyck W., De Fruyt F. (2017). *Program-specific prediction of academie achievement on the basis of cognitive and non-cognitive factors*. Learning and Individual Differences, 56, 34-48, Elsevier
- Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). *L'échec à l'Université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir*. Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 39.
- Leclercq, D. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Les éditions de l'Université.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- OECD (2016). *Education at a Glance (2016)* © OECD 2016
- Parmentier, Ph. (2011) (Direction). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF)*. Presses universitaires de Namur, Namur.
- Parmentier, Ph. (2006). *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université*. Ouvrage publié avec le soutien du Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté française. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Roland, N., De Clercq M., Dupont, S., Parmentier Ph., Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 31-3 (2015)
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan
- Romainville, M. (1997). *Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire*. *Revue française de pédagogie*, 119. pp. 81-90.
- Salmon, D., De Ketele, J.M., Parmentier, Ph. (2007). Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3).