

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

La pédagogie peut (aussi) faire la différence (postface)

Romainville, Marc

Published in:

La transition vers l'enseignement supérieur

Publication date:

2023

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Romainville, M 2023, La pédagogie peut (aussi) faire la différence (postface). dans M De Clercq, N Roland, F Dangoisse & M Frenay (eds), *La transition vers l'enseignement supérieur: comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. PIE-Peter Lang, Bruxelles, pp. 171-178.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Romainville, M. (2023). La pédagogie peut (aussi) faire la différence. In M. De Clercq, N. Roland, F. Dangoisse, & M. Frenay (dir.), *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année* (pp. 171-178). PIE-Peter Lang.

La pédagogie peut (aussi) faire la différence

À la lecture de la remarquable synthèse qui précède sur les facteurs de réussite et de persévérance en première année d'enseignement supérieur, un lecteur peu coutumier de ce type de littérature ne manquera pas d'être surpris par la place finalement modeste réservée par le discours de la recherche aux enseignants et à leur pédagogie.

Comme le montrent les auteurs des différents chapitres, la question de l'adaptation à une première année d'enseignement supérieur est abordée, par la majorité des recherches, à partir du postulat selon lequel c'est plutôt du côté de l'étudiant qu'il faut chercher les principaux facteurs explicatifs de cette adaptation. Repris dans le titre même de l'ouvrage, le terme d'*adaptation* est d'ailleurs significatif de cette tendance : selon le Trésor de la langue française, l'adaptation, dans le domaine psychologique, consiste en la « modification des fonctions psychiques de l'individu qui, sans altérer sa nature, le rendent apte à vivre en harmonie avec les nouvelles données de son milieu ou un nouveau milieu ». Le milieu, ici l'enseignement supérieur, n'est donc pas censé se transformer pour accueillir les étudiants, fussent-ils « nouveaux » ; il est envisagé implicitement comme intangible et non questionnable. Dans cette perspective, c'est aux étudiants qu'il incombe de modifier certaines de leurs « fonctions psychiques » pour s'assimiler à ce nouveau milieu. Lorsque des problèmes d'ajustement sont observés – notamment à la suite de l'élargissement et de la diversification des profils étudiants que l'enseignement supérieur a connus dans le dernier tiers du XX^e siècle –, les recherches se focalisent sur les caractéristiques des étudiants qui pourraient en être la source : disposent-ils des prérequis nécessaires ? Sont-ils suffisamment motivés ? Adoptent-ils les comportements d'étude requis ? Se sont-ils suffisamment intégrés socialement et académiquement ? Etc.

Par analogie avec la célèbre dichotomie piagétienne, l'arrivée de « nouveaux étudiants » dans l'enseignement supérieur a été étudiée plutôt sous un angle relevant de l'assimilation, à savoir en termes d'intégration d'éléments externes nouveaux dans une structure interne pré-existante et immuable. Dans cette perspective, la place accordée à un éventuel processus d'accommodation – à savoir un réaménagement de l'organisme d'accueil lui-même à la suite

de nouveautés externes qu'il ne réussit pas à simplement assimiler – est réduite à la portion congrue, comme le signalent à plusieurs reprises les auteurs de l'ouvrage.

Ainsi, dès le chapitre 1, les auteurs soulignent que « Malgré un investissement parfois conséquent de la part des universités dans la formation des professeurs, il est paradoxal de constater que l'analyse de leur rôle sur la réussite étudiante est peu investiguée dans la littérature. Dans deux analyses très larges de la littérature sur la réussite à l'université (Robbins et al., 2004 ; Richardson et al., 2012), aucune étude sur le rôle joué par le professeur n'a été mentionnée » (p. 27). Dans le même sens, ils relèvent, au début du chapitre 4, que « Lorsque la problématique de l'adaptation au contexte universitaire est abordée, il arrive bien souvent que la question de contexte soit éludée. En effet, lorsque nous nous penchons sur la littérature scientifique sur le sujet, le caractère contextuel de la transition universitaire est souvent laissé de côté, voire même considéré comme équivalent et universel pour tous les étudiants » (p. 85).

Les thématiques abordées au chapitre 6 auraient pu faire exception à la règle puisque ce chapitre est consacré à une analyse des dispositifs de support à l'adaptation. Toutefois, la majorité des dispositifs identifiés ne vont en général pas jusqu'à interroger les enseignements eux-mêmes mais tentent plutôt d'accompagner, de manière plus périphérique, le processus d'adaptation des étudiants en leur offrant des aides palliatives.

Pour en revenir à la recherche, il existe bien sûr des exceptions. Les auteurs évoquent notamment une étude déjà ancienne de Lizzio et ses collaborateurs (2002), sur laquelle je reviendrai plus loin et celle de Jansen selon laquelle « les pratiques d'enseignement jouent également un rôle dans l'explication de la variation de réussite entre les programmes » (p. 91). Mais ces exceptions ne font que confirmer la règle générale de perspective : la recherche s'est principalement penchée sur la question de la réussite et de la persévérance en début d'enseignement supérieur à travers le prisme des caractéristiques et des pratiques étudiantes. Elle contribue donc à asseoir une conception particulière des mécanismes de transformation de l'enseignement supérieur, axée sur la nécessaire adaptation *de* l'étudiant.

Les causes de cette frilosité des enseignants-chercheurs à inclure, dans leurs études sur la réussite et la persévérance, des facteurs explicatifs relatifs aux enseignements et à la pédagogie sont multiples. Observé à tous les paliers des systèmes éducatifs, l'attrait pour la « pédagogie Ponce Pilate » (Astolfi, 1993) n'est sans doute pas étranger à cette tendance : il est toujours plus aisé et confortable d'estimer que la cause d'un problème vous échappe et de vous en laver ainsi les mains. À titre d'exemple, un texte de 2003 remettait, dans une logique d'hétéro-attribution,

tout le poids de l'échec massif à l'entrée du supérieur sur les étudiants ainsi que sur les enseignants ... des paliers scolaires précédents : « Les réformateurs refusent d'admettre que cet échec est dû à des lacunes profondes chez les étudiants, héritées du primaire et du secondaire. (...) Tout enseignant du supérieur sait parfaitement que les universités ont dû accueillir des masses d'étudiants incapables de suivre un cours élémentaire, de rédiger un texte simple et de le comprendre » (Jourde, 2003, p. 5).

Après tout, les chercheurs sont des êtres humains comme les autres et on ne voit pas pourquoi ils échapperaient totalement aux biais d'attribution causale, en particulier au biais d'auto-complaisance. Ce biais consiste à plutôt expliquer ses succès par des facteurs internes mais à attribuer des échecs à des facteurs externes, ce qui permet de se dédouaner de toute responsabilité en la matière. D'autant que les chercheurs se retrouveraient dans une fâcheuse posture s'ils se mettaient à enclencher, d'eux-mêmes, des questionnements sur leurs pratiques enseignantes ainsi que, exercice plus périlleux encore, sur celles de leurs collègues. Bourdieu (1984) a bien analysé cette difficulté spécifique des enseignants-chercheurs à prendre pour objet d'étude « un monde dans lequel ils sont pris ».

Par ailleurs, l'enseignement supérieur et singulièrement l'université ont de tout temps rechigné à envisager la massification des effectifs étudiants comme une opportunité ou, du moins, comme une nécessité sociétale. Au contraire, l'ouverture à de nouveaux publics a été – et l'est encore souvent – vécue comme un cataclysme, une condamnation qui aurait définitivement éloigné l'université d'un paradis perdu, aux portes duquel seuls les « héritiers » se présentaient jadis.

Et pourtant... Un des mérites du présent ouvrage est de montrer que les recherches qui privilégient un autre prisme ouvrent des perspectives particulièrement intéressantes, que ce soit en matière de transformations des pratiques enseignantes ou de recherches sur ces transformations. Revenons un instant sur l'étude de Lizzio et ses collaborateurs (2002). Cherchant à expliquer la réussite selon trois indicateurs (la moyenne académique de l'étudiant, sa satisfaction par rapport au programme et sa perception d'y avoir acquis des compétences), ces auteurs observent qu'en définitive ce ne sont pas les caractéristiques des étudiants – ni celles de départ ni celles de leur approche d'apprentissage – qui s'avèrent être les meilleurs prédicteurs mais bien la qualité des enseignements telle que perçue par les étudiants. Attardons-nous quelque peu sur la conclusion de cette étude, essentielle pour notre propos : « Firstly, and fundamentally, the results confirm that elements of the learning environment which are under teacher control can, and do, positively influence both the way students approach their study,

and the learning outcomes they may achieve. Thus, interventions, if appropriately conceived and implemented, can and will ‘make a difference’ » (Lizzio et al, 2002, p.28).

Autrement dit, il est instructif de (re)parcourir l’ensemble du présent ouvrage en se posant une double question prospective. D’une part, quelles seraient les principales implications des recherches évoquées en termes de reconfigurations des pratiques pédagogiques elles-mêmes permettant de contribuer à l’adaptation des étudiants ? Et d’autre part, quelles seraient les recherches à développer pour identifier sous quelles conditions et à l’aide de quels dispositifs les enseignants, par leur pédagogie même, pourraient faire la différence, à savoir peser sur les facteurs reconnus de réussite et de persévérance ?

Cette double (re)lecture est particulièrement stimulante car bon nombre des facteurs épinglés dans l’ouvrage peuvent, en quelque sorte, être retournés comme des gants de manière à développer une perspective centrée sur les pratiques d’enseignement. Prenons quelques exemples.

La motivation de l’étudiant et son engagement dans les études font clairement partie des facteurs facilitant son adaptation à l’enseignement supérieur. Mais sont-ils du seul ressort de l’étudiant ? Ou, dans la perspective défendue par Lizzio et ses collègues, ce levier est-il, au moins en partie, sous le contrôle des enseignants ? On connaît en effet les critiques qui ont été adressées au concept de motivation en contexte éducatif, notamment en ce qu’il focalise l’attention sur les apprenants et laisse, du même coup, dans l’ombre les deux autres pôles du triangle didactique : les savoirs, d’une part et l’enseignant, d’autre part. La motivation en devient une caractéristique des apprenants eux-mêmes, comme le montre l’adjectivation du terme en élève « motivé ». Or, particulièrement dans l’enseignement supérieur ouvrant à l’exercice de professions, on peut raisonnablement penser que des enseignements davantage réalisés dans des contextes authentiques ou semi-authentiques, représentatifs de situations professionnelles et abordés via des problèmes que ces situations soulèvent contribuent à accroître la motivation des étudiants (voir, par exemple, Viau, Joly & Bédard, 2004). Autrement dit, la motivation dont feront preuve les étudiants dépend aussi de la nature des acquis qui sont placés au centre de la formation – en particulier de leur lien avec le monde professionnel auquel donne accès le diplôme – et du type de dispositifs élaborés pour les développer – en particulier leur plus ou moins grande propension à rendre les étudiants actifs. D’ailleurs, c’est sans doute par leur effet positif sur la motivation que les méthodes actives semblent favoriser la réussite dans les filières scientifiques (Freeman *et al.*, 2014).

Même les prérequis, qui semblent pourtant appartenir au passé de l'étudiant, ne constituent pas un facteur sur lequel les enseignements n'ont aucune prise. Leur impact sur la réussite et la persévérance dépend aussi de la manière dont les premiers enseignements en tiennent, ou pas, compte. Ils vont bien sûr jouer à plein si la différence de maîtrise des prérequis entre étudiants entrants est ignorée. Par contre, des premiers enseignements conçus de manière à renforcer les prérequis essentiels dont la maîtrise a été identifiée comme déficitaire chez certains étudiants contribuent à la réussite de ces derniers (Wathelet & Vieillevoye, 2013).

Autre exemple, la capacité de l'étudiant à gérer de façon autonome son étude constitue également un facteur crucial dans un environnement caractérisé par une importante raréfaction des feedbacks. Moins piloté et guidé de l'extérieur qu'au secondaire, l'étudiant doit davantage compter sur ses propres forces. Mais ici aussi, la médaille comporte bien deux faces. En effet, il est possible d'agir sur les environnements d'apprentissage en veillant à ce qu'ils offrent quelques balises minimales pour guider les étudiants dans leur étude. Bien sûr, le renvoi par les enseignants eux-mêmes de feedbacks précoces, réguliers et informatifs à de grands groupes d'étudiants requiert des ressources importantes dont beaucoup de programmes ne disposent pas. Néanmoins, des procédures alternatives et moins énergivores existent, telles que le recours à l'auto-évaluation ou à l'évaluation par les pairs sur la base d'une grille de feedbacks-types. Ainsi, un enseignement qui intègre des dispositifs réguliers de développement explicite des compétences d'auto-régulation encourage la réussite des étudiants (Belski & Belski, 2014).

Dernier exemple enfin, la découverte par les jeunes entrant dans l'enseignement supérieur des ficelles de leur nouveau « métier d'étudiant » constitue également un facteur crucial de leur intégration académique. Une des facettes de ce métier est d'apprendre à décoder les exigences effectives et souvent implicites de leurs enseignants en matière d'évaluation des acquis. Mais, à nouveau – et plus clairement encore –, on voit bien qu'il serait paradoxal de considérer qu'il s'agit d'une question à régler par les seuls étudiants. En effet, tout en reconnaissant qu'il est sans doute formateur que des étudiants apprennent à décoder des implicites – notamment parce que beaucoup de pratiques professionnelles exigeront cette compétence –, une conception progressive de la formation peut encourager à ce que les contrats didactiques soient les plus explicites possible en première année d'enseignement supérieur, ce qui éviterait de transformer la relation pédagogique en jeu du chat et de la souris. Des études montrent qu'à peu de frais des dispositifs internes aux enseignements et relativement simples contribuent à l'appropriation par les étudiants des critères d'évaluation et aboutissent à un accroissement du taux de réussite.

C'est notamment le cas d'une expérience menée par Rust et ses collègues : ils ont d'abord demandé aux étudiants de prendre connaissance et d'évaluer trois travaux d'années antérieures. En groupe, ils étaient ensuite invités à parvenir à un accord sur leur appréciation de ces travaux, à les noter et à les commenter. Une discussion des points de désaccord a enfin été réalisée par l'enseignant, toujours en regard de la grille et en profitant de cette occasion pour l'exemplifier (Rust, Price & O'Donovan, 2003).

Bref, si pour les raisons évoquées plus haut, la recherche s'est historiquement focalisée d'abord sur les facteurs de réussite et de persévérance liés à l'étudiant, les résultats ainsi engrangés peuvent être relus à la lumière d'une question complémentaire : dans quelle mesure et à l'aide de quels dispositifs pédagogiques, les enseignements eux-mêmes peuvent-ils aussi jouer sur ces différents facteurs ? Parfois, ces actions ne seront possibles qu'à la marge. Mais, pour d'autres facteurs, nous nous apercevons que notre marge de manœuvre est non négligeable et que, pour reprendre les termes de Lizzio et ses collaborateurs, notre pédagogie peut vraiment « faire la différence ».

Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Belski, R. & Belski, I. (2014). Cultivating student skills in self-regulated learning through evaluation of task complexity. *Teaching in higher education*, 19(5), 459-469.

Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Freeman, S. *et al.* (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23), 8410–8415.

Jourde, P. (2003), Ce qui tue l'université française, *Le monde diplomatique*, 594, 4-5.

Lizzio A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27-52.

Rust C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and process. *Assessment & evaluation in Higher Education*, 28(3), 147-164

Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 163–176. <https://doi.org/10.7202/011775ar>

Wathelet, V. & Vieillevoye, S. (2013). Évaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université In Romainville, M., Goasdoué, R. et Vantourout, M. (dir.). *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 55-72). Bruxelles : De Boeck.