



Accompagnement méthodologique et formation à l'autorégulation des apprentissages : un enjeu essentiel pour pour l'université

Franck Bertucat

► To cite this version:

Franck Bertucat. Accompagnement méthodologique et formation à l'autorégulation des apprentissages : un enjeu essentiel pour pour l'université. Education. Université de Lyon, 2017. Français. NNT : 2017LYSE2145 . tel-01887757

HAL Id: tel-01887757

<https://theses.hal.science/tel-01887757>

Submitted on 4 Oct 2018

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

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



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2017LYSE2145

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485 Éducation Psychologie Information
Communication**

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 25 septembre 2017, par :

Franck BERTUCAT

Accompagnement méthodologique et formation à l'autorégulation des apprentissages :

un enjeu essentiel pour l'université.

Devant le jury composé de :

Saeed PAIVANDI, Professeure des universités, Université de Lorraine, Président

Charles HADJI, Professeur émérite, Université Grenoble 2, Rapporteur

Patricia DAVID, Professeure émérite, Université Catholique de Lyon, Examinatrice

Christelle LISON, Professeure d'université, Université de Sherbrooke, Examinatrice

Philippe MEIRIEU, Professeur émérite, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Université Lumière Lyon 2

Laboratoire ECP (Éducation, culture politique) – École doctorale 485

Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation

**ACCOMPAGNEMENT MÉTHODOLOGIQUE ET FORMATION À
L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES :
UN ENJEU ESSENTIEL POUR L'UNIVERSITÉ**

Soutenue publiquement le 25 septembre 2017

par

Franck BERTUCAT

Tome 1

Jury de thèse :

Madame Patricia DAVID	Professeure émérite, HDR (Université Catholique de Lyon).
Monsieur Charles HADJI	Professeur des universités, émérite, (Université de Grenoble Alpes), <i>rapporteur</i> .
Madame Christelle LISON	Professeure des universités, (Université de Sherbrooke, Canada).
Monsieur Philippe MEIRIEU	Professeur des universités, émérite, (Université Lumière Lyon 2), <i>directeur de thèse</i> .
Monsieur Saeed PAIVANDI	Professeur des universités, (Université de Lorraine), <i>rapporteur</i> .

SOMMAIRE

Sommaire	2
Remerciements	3
Avant-propos	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
 PREMIÈRE PARTIE : DE LA MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À L'ÉMERGENCE DE L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES PAR LES ÉTUDIANTS. COMPRENDRE L'ENVIRONNEMENT ET SES ACTEURS.....	 20
CHAPITRE 1 : La sociologie et l'histoire de l'enseignement supérieur français au xx^e siècle (massification et démocratisation, politique, réformes et causes sociologiques de l'échec en 1^{re} année de licence).....	24
CHAPITRE 2 : Les acteurs, étudiants, enseignants et institutions : comment agir au sein de cet environnement ?	48
CHAPITRE 3 : De l'émergence de l'accompagnement méthodologique au développement de l'autorégulation des apprentissages.....	74
 DEUXIÈME PARTIE : MODÈLE ET OUTILS MOBILISABLES POUR L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES ET L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS VERS L'AUTONOMIE DÈS LA PREMIÈRE ANNÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	 106
CHAPITRE 1 : Le paradigme du magistère dans la tradition pédagogique	108
CHAPITRE 2 : Les approches scientifiques	144
CHAPITRE 3 : Les modèles d'aide à l'enseignement spécifiques à l'enseignement supérieur	183
 TROISIÈME PARTIE : VERS UNE PRATIQUE RÉGULÉE DE L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES. ESQUISSE D'UN MODÈLE EMPIRIQUE	 213
CHAPITRE 1 : L'expérimentation sur l'enseignement de la mémorisation dans le cadre d'un cours de « méthodologie de l'apprentissage » en première année de l'ESDES, The Business of UCLy (Université Catholique de Lyon).....	216
CHAPITRE 2 : Avec qui, ou et comment intervenir pour favoriser l'autorégulation des apprentissages ?	252
CHAPITRE 3 : Favoriser le développement de l'autorégulation des apprentissages dans l'enseignement supérieur : préconisations à l'intention des institutions, des enseignants et des étudiants	286
 CONCLUSION GÉNÉRALE	 348
 Annexes	 369
Références	409
Tables des tableaux, figures, schémas	434
Table des matières	435

REMERCIEMENTS

À l'issue de ce travail, je tiens à remercier Monsieur le Professeur Charles Hadji et Monsieur le Professeur Saeed Paivandi. Je leur adresse mes remerciements, non pas seulement pour avoir accepté d'endosser la charge de rapporteur, mais aussi parce que la lecture de leurs ouvrages m'a enrichi et conduit au long de ce chemin.

Mes remerciements vont, bien entendu, à Madame le Professeur Patricia David. En effet, sans l'idée que « c'était possible » qu'elle a fait germer en moi, cet ouvrage n'aurait pas d'existence et, surtout, je n'aurais pas mûri ni n'aurais découvert cette voie de la recherche sur laquelle j'espère creuser plus avant mon sillon.

De même, pour le partage de sa claire vision de l'enseignement, de ses bonnes pratiques (un carnet réflexif ?), de sa présence et de son attention amicales, je remercie Madame le Professeur Christelle Lison.

Une fois encore, car j'ai eu de nombreuses occasions de le lui dire et le lui redire, je tiens à remercier profondément Monsieur le Professeur Philippe Meirieu, de la patience, du temps et de l'attention qu'il a consacrés à l'éclosion de ce travail. Il m'a permis d'articuler une réflexion parfois « juxtapositive » et a su aussi me faire comprendre la nécessité de la finaliser.

J'adresse mes remerciements à Monsieur Marc Ollivier, Vice-recteur formation et vie étudiante de l'Université Catholique de Lyon (UCLy) ainsi qu'à Monsieur Olivier Maillard, Directeur de l'*ESDES, The Business School of UCLy* pour m'avoir permis d'être libéré d'un certain nombre d'obligations professionnelles au cours de ces derniers mois. Par contre-coup, je suis redevable à Gaëlle de Chevron Villette et à Laurent Vilaine d'avoir porté pour moi ces obligations ce dont je les remercie.

Le travail n'est pas solitaire de façon continue : se tissent des relations d'entraide tout au long du périple : je remercie Anne Deshors, du temps qu'elle m'a consacré et de toute l'expertise qui est la sienne car, l'ouvrage que vous tenez entre les mains, c'est elle qui lui a donné sa forme, ce que je n'aurais su faire seul. Merci d'avoir été disponible et rassurante.

Parmi ces relations d'entraide, je souhaite associer aussi mes amis relecteurs : Anne Liu, Sandra Fagbohoun et Laurent Vilaine.

À la maison, vous m'avez laissé vous raconter mes découvertes et mes doutes, vous m'avez encouragé, accompagné et entouré, chacun à sa façon. Je remercie ainsi Pim de sa présence, Lauriane des nouvelles qu'elle a prises régulièrement, Augustin de la confiance et des encouragements qu'il m'a prodigués et Madeleine de nos échanges « scientifiques » du soir.

Enfin, je remercie les étudiants, sans qui je ne me serais pas posé de question, de me permettre de me donner un objectif en essayant de faire mieux pour le prochain cours.

AVANT-PROPOS

À l'été 2001, après une douzaine d'années de conseil (management, organisation, formation, mon métier d'origine), je dois changer de rythme de vie pour des raisons médicales. Les consultants se le disent souvent entre eux : ils sont assez nombreux à vouloir partager les connaissances que leur expérience, souvent resserrée dans le temps, leur a permis d'acquérir. J'avais le sentiment d'avoir beaucoup appris dans les domaines de la formation et de l'accompagnement des groupes et j'avais la volonté de partager cette expérience. Mes recherches, mes « picorages » de cette époque m'avaient mis sur la piste d'un ouvrage déjà ancien à ce moment-là, *Une tête bien faite* de Tony Buzan (1991). Ce livre, malgré son caractère rapide et peu scientifique, avait piqué ma curiosité et m'a permis d'aborder l'enseignement universitaire d'une manière fort différente de ce que dictait la tradition. Il m'a amené à rompre avec l'image des « cours » que j'avais moi-même reçus et à les repenser du point de vue de l'apprentissage de l'étudiant.

Il s'agissait alors, pour moi, d'orienter l'attention des étudiants, non seulement sur le sujet de leur étude, sur le fond de la discipline, mais aussi sur eux-mêmes, sur leur fonctionnement mental et leurs stratégies d'apprentissage. En bref, j'entrais sans le savoir dans un champ d'études et de pratiques relativement polémique, situé à la croisée de disciplines aussi diverses que la psychologie, la psychologie cognitive, la psychologie sociale, les sciences de l'éducation, la didactique, la pédagogie et, aujourd'hui, les sciences cognitives¹.

Ainsi, l'Université Catholique de Lyon, en me confiant des vacances puis des responsabilités pédagogiques plus larges, m'a donné la possibilité de comprendre petit à petit de quoi il s'agissait vraiment, de corriger les erreurs dues à mes représentations initiales et d'entrer plus avant dans le métier d'enseignant-chercheur qui est le mien aujourd'hui. Dans ce cadre, la rencontre de Madame le professeur Patricia K. David, à qui je dois la possibilité d'écrire ces lignes aujourd'hui, a été déterminante : en effet, non seulement Madame David m'a donné la possibilité d'enseigner à l'ESDES-Business

¹ Tiberghien et Abdi (2002) : « Les sciences cognitives forment une discipline à la jonction des neurosciences, de la psychologie, de la linguistique et de l'intelligence artificielle [...] ».

School of UCLy, mais elle m’a conseillé très rapidement de reprendre des études en sciences de l’éducation.

Au terme de ce parcours universitaire, je suis heureux de présenter ici ce que les nombreuses rencontres avec mes prédécesseurs, mes maîtres et leurs écrits, mes collègues et les étudiants qu’il m’a été donné d’accompagner jusqu’alors m’a permis de comprendre et de développer sous le regard bienveillant et exigeant de Monsieur le professeur Philippe Meirieu. Je remets le résultat de ces découvertes et de ces réflexions à la bienveillance du lecteur en souhaitant que cette lecture puisse lui apporter un peu des éclairages que j’ai reçus au long de ces sept années².

² Le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

« Trouver la méthode qui permettra au maître d'enseigner moins et à l'enfant d'apprendre davantage », Comenius (1657).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Changements sociaux : des demandes nouvelles émergent à l'égard de l'enseignement supérieur

En le plaçant sous les auspices du grand pédagogue Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), l'OCDE a lancé en 2005, lors du 23^e Conseil des chefs d'État et de gouvernement du Conseil de l'Europe, un programme de formation à l'intention des professionnels de l'éducation. Parmi les causes invoquées pour la mise en œuvre de ce programme, figurent les changements vécus par les institutions d'enseignement des pays de l'OCDE, notamment la massification des effectifs durant la dernière moitié du XX^e siècle.

De leur côté, Coulon et Paivandi (2008) décrivent les profonds changements subis par la société française depuis une cinquantaine d'années. Ces changements ont un fort impact sur les demandes qu'elle formule au système d'enseignement national, de l'école primaire à l'enseignement supérieur :

« Démocratisation, égalitarisme, déconstruction des institutions traditionnelles, déconstruction des idéologies, individualisme, ébranlement du lien social, effritement des référents partagés, autonomie, mutations que J.-P. Pinel (1993) a désignées sous le concept de "surmodernité" » (ibid.).

Pour notre part, nous nous sommes intéressés particulièrement aux changements dans l'enseignement supérieur. Nous partons des mêmes constats que ces auteurs : en 2008, dans leur *État des savoirs sur les relations entre les enseignants, les étudiants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*³, ils se font l'écho de ces changements profonds et de leurs conséquences envers les membres de ces communautés pédagogiques. Ils mettent en avant quatre éléments clefs à ce propos :

- Le déclin de l'autorité de l'enseignant et sa dévalorisation dans la société en général,

³ Coulon et Paivandi (2008).

- Le passage de la transmission de savoirs savants au développement de savoirs utiles,
- « *L'atomisation des cursus* » peu propice au développement d'une culture générale,
- « *La nouvelle hétérogénéité des publics* », de plus en plus importante (formation, pays d'origine, âge, temps de présence).

Par ailleurs, dans l'une de ses études sur l'état de l'enseignement supérieur, l'INSEE évoque l'augmentation considérable du nombre d'étudiants en France, précisant que :

« L'ouverture du supérieur a été rapide et de grande ampleur : en seulement quinze ans, la part de jeunes obtenant un diplôme du supérieur a doublé, passant de 21 % pour les générations nées entre 1960 et 1962 à 42 % pour celles nées entre 1975 et 1977 »⁴

Ainsi, aujourd'hui, 95 % des bacheliers poursuivent leurs études dont près de 70 % à l'université (dont 10,5 % en IUT). Les autres 30 % se répartissent en 13,2 % en CPGE⁵, 6,9 % en STS⁶ et 10,8 % au sein d'autres formations⁷.

De plus, non seulement le nombre, mais aussi la figure de l'étudiant ont changé et ces évolutions d'ordre sociétal entraînent d'autres, par ricochet, sur les institutions qui les accueillent (curricula, organisation calendaire, programmes, etc.), sur ceux qui les enseignent (attention aux apprentissages, accompagnement individualisé, etc.) et, plus tard, sur ceux qui les emploient (règles de vie, relations interpersonnelles, etc.). En effet, pour l'évolution des programmes, par exemple, la tendance semble pousser aujourd'hui les étudiants à opter pour une formation « à la carte » en choisissant tel cours ici et tel autre ailleurs, de façon à se constituer son parcours propre. Ainsi, les institutions sont-elles amenées à introduire de la variété dans leurs propositions de cursus, ce qui n'est pas sans entraîner des difficultés sur les plans administratifs (inscription et suivi, planning, charge d'enseignement) et pédagogique (évaluation, équivalence en termes de reconnaissance officielle – Crédits ECTS). De même, les enseignants sont confrontés à de nouvelles questions, les étudiants ayant aisément accès, grâce au numérique en particulier, à une information considérable, les cours ne peuvent plus être seulement le lieu d'une « conférence monologue » ou d'un « monologue expressif » ainsi que

⁴ D'après Valérie Albouy et Chloé Tavan, (2007).

⁵ Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, Lycées.

⁶ Sections Techniques et Scientifiques, Lycées.

⁷ Chiffres du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de l'année 2006.

l'évoque Marguerite Altet (1994). De plus, le domaine des relations interpersonnelles est touché lui aussi : les générations dites des « *natifs digitaux* » (Meyronin, 2015), car elles sont nées et ont grandi avec les TIC, qui arrivent depuis quelques années, ont développé un fort sens du réseau et une forte appétence pour l'immédiateté. Elles sont moins marquées que celles qui les précèdent par la déférence due *a priori* aux aînés que sensibles aux marques d'écoute qu'on leur prodigue. Enfin, après l'université, l'entreprise s'inquiète des meilleures manières de gérer ces nouveaux venus, hyperconnectés, vivant en réseaux, et de les « utiliser » au mieux tout en sachant les valoriser.

Par ailleurs, le taux d'échec en licence est aujourd'hui une question préoccupante sur laquelle de plus en plus de recherches se focalisent. Dans sa *Note Flash* « Enseignement supérieur et recherche » n° 4 de juillet 2015⁸, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche publie l'information suivante : « 27 % des étudiants obtiennent leur Licence trois ans après leur inscription en L1 et 39 % après trois ou quatre ans ». Dans ses statistiques annuelles de 2014⁹, il souligne que le taux de sortie (sans diplôme, sans réinscription) est de 26,1 % des inscrits (MENESR, 2014, p. 211) et que 24 % des bacheliers de 2008 inscrits en licence avaient arrêté leurs études en 2012 sans diplôme (*ibid.*, p. 215). Cela signifie qu'un quart des étudiants inscrits à l'université en sortent sans avoir atteint le niveau de connaissances, les savoirs, savoir-faire et compétences attendus. Le gâchis que représente cette proportion fait partie du contexte général dans lequel s'inscrit notre recherche.

Dans ces conditions, nous nous proposons de vérifier que la pratique de ce que nous nommons, en première approximation, « l'accompagnement méthodologique » peut contribuer à améliorer la qualité des « perspectives » développées par les étudiants, c'est-à-dire leurs différentes relations à l'apprentissage que Paivandi définit comme « *la façon dont l'expérience universitaire est interprétée par un sujet apprenant doté d'une subjectivité et d'une réflexivité.* » (Paivandi, 2015, p. 50). Dans ces conditions, « on peut

⁸MENESR, *Note flash* n° 4 – juillet 2015, consultée le 16 juillet 2016 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/49/5/NF15-04_452495.pdf

⁹ MENESR (2014), Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Consulté le 16 juillet 2016, http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/04/6/RERS_2014_optim_346046.pdf

considérer la "perspective" comme l'ensemble articulé d'idées et de schèmes qu'un étudiant mobilise pour appréhender l'acte d'apprendre. » (Paivandi, 2015).

Tous ces éléments justifient donc que l'on s'interroge, comme je vais tenter de le faire, sur ce qui se passe en matière d'apprentissage, d'enseignement et de pédagogie dans l'enseignement supérieur.

2. Différentes étapes de réflexion

Lorsque nous avons commencé à travailler sur « l'accompagnement méthodologique » des étudiants dans l'enseignement supérieur, c'était dans un contexte où ces pratiques étaient reléguées au mieux à « l'arrière-boutique » des questions scientifiques, lorsqu'elles n'étaient pas tenues de rester dans le domaine des « trucs et astuces ». En effet, la proposition de « formation à l'apprendre » que nous faisons alors était souvent rejetée au motif qu'elle ne concernait que les mauvais élèves, ou n'était « pas utile étant donné la qualité de nos enseignants », ou bien encore – objection forte sur laquelle nous reviendrons longuement – ne pouvait pas se concevoir en dehors d'un objet d'étude précis, une discipline à travers laquelle la méthode serait appliquée. Ces trois arguments sont représentatifs des trois éléments fondamentaux du contexte dans lequel nous abordons notre travail sur le modèle du triangle éclairé par Jean Houssaye (1993) : l'apprenant, l'enseignant, le savoir. Nous reviendrons sur chacun de ces trois éléments, dans cet ordre, au cours de la troisième partie de ce travail.

Mais, auparavant, nous sommes partis d'une intuition : « si nous pouvions former une personne au "fonctionnement mental général" des êtres humains (ce que l'on active mentalement lorsque l'on apprend) ainsi qu'à ses propres stratégies personnelles d'apprentissage, alors peut-être pourrions-nous lui permettre d'apprendre mieux, de mieux mémoriser et transférer, plus facilement, avec plus d'efficacité ? ». Et peut-être cette personne obtiendrait-elle de meilleurs résultats, réussirait-elle ses études avec moins de difficultés ? Peut-être, ce faisant, pourrait-elle s'appuyer sur une motivation plus vive, un engagement plus fort ? En effet, éclairée par une meilleure connaissance d'elle-même, se comprenant mieux, elle pourrait trouver matière à persévérer.

Cette intuition supposait que nous définissions clairement ce que nous entendions par « fonctionnement mental humain », de même que « stratégies d'apprentissage propres » ainsi qu'« apprendre mieux » et « obtenir de meilleurs résultats ». C'est l'un des objectifs de ce travail.

3. Le cadre conceptuel

Nous nous plaçons résolument dans une perspective socioconstructiviste, voire auto-socioconstructiviste. Pourquoi ce référentiel ici ? Non, par idéologie ou pour prendre position dans un débat qui nous dépasse, mais parce que, du point de vue auquel nous nous situons – celui de l'apprentissage effectif de l'étudiant –, c'est la posture épistémologique la plus heuristique, la plus féconde. On ne peut pas, en effet, se placer de ce point de vue sans s'interroger sur « ce qui se passe dans la tête » de l'apprenant et la manière dont il construit, s'approprie et utilise les connaissances qu'on lui transmet. Cela ne signifie nullement que nous minimisons l'importance des savoirs et des apports extérieurs, mais, bien plutôt, que nous rapportons celle-ci au processus par lequel le sujet métabolise ces savoirs pour se construire. On aura compris que nous parlons d'un enseignement qui cherche à favoriser l'apprentissage, c'est-à-dire que nous ne nous plaçons pas seulement dans une optique de transmission académique des savoirs ; d'ailleurs, le système humboldtien de l'université lui-même nous y invite en posant fortement que la recherche vient nourrir la formation. Ce modèle lui-même nous pousse, au moins méthodologiquement, à rejeter le behaviourisme qui privilégie l'acquisition d'automatismes puis le courant de la maîtrise qui pousse la logique développée par Skinner de façon très détaillée selon une spirale prétest/enseignement/test d'étape/remédiation/test terminal. On sait, en effet, depuis Piaget, que l'action mentale de l'apprenant est nécessaire pour lui permettre d'acquérir des connaissances et construire ses savoirs. Cette thèse sera complétée par les travaux de Vygotsky qui souligne l'importance des interactions dans le processus, le rôle de l'étayage et du désétayage dans la « zone proximale de développement », ce qui ouvrira le champ à un socioconstructivisme qui est aujourd'hui très largement dominant dans toutes les recherches en didactiques des disciplines.

Ce référentiel nous paraît d'autant plus pertinent dans le cadre de notre travail que nous nous plaçons dans le champ de l'enseignement supérieur où il est particulièrement nécessaire que l'étudiant s'investisse personnellement en raison du niveau taxonomique des apprentissages qui lui sont proposés. Mais, à la différence des périodes précédentes, à l'université on suppose traditionnellement qu'il est déjà autonome et l'on ne se soucie guère de faciliter cet investissement : on se contente, bien souvent, d'une injonction au « travail personnel », injonction qui fut sans doute suffisante quand l'enseignement supérieur ne scolarisait que des élèves déjà bien préparés et socialement sélectionnés, mais qui reste dérisoire aujourd'hui dès lors qu'y accèdent de nombreux jeunes gens qui ont « réussi » leurs études secondaires en développant des stratégies élémentaires mais sans disposer ni du bagage culturel des « privilégiés », ni de la maîtrise linguistique des « enfants de bonne famille », ni de l'autonomie et de l'exigence intellectuelle nécessaires à l'intégration dans une institution qui se caractérise par la liaison organique entre l'enseignement et la recherche. C'est pourquoi, comme le suggère Marguerite Altet (1998), nous proposons de nous éloigner d'une posture magistro-centrée (courante à l'université) pour nous approcher d'un courant dans lequel l'étudiant puisse prendre sa place, être reconnu comme le premier acteur, responsable de ses apprentissages et, surtout, accompagné pour cela.

C'est ainsi, et parce que nous voulons sortir du débat stérile entre « savoirs » et « pédagogie », qu'avec Louis Not (1987), nous parlerons d'« interstructuration » des connaissances. Cet auteur propose, en effet, une classification des pédagogies en trois types : les pédagogies de l'hétérostructuration (la connaissance est apportée de l'extérieur et c'est le savoir qui prime), celles de l'autostructuration (le savoir est construit par l'apprenant, supposé d'emblée capable de cette construction) et l'interstructuration à laquelle nous nous référons. En effet, nous pensons, avec lui, que l'acte d'apprendre relève d'un dialogue permanent entre la logique des savoirs et l'histoire d'un sujet, que cet acte est central dans la formation des individus, qu'il est nécessaire d'en faire un objet de travail fondamental à l'université. Bref, nous pensons que, dans l'enseignement supérieur aussi, il faut construire l'enseignement pour favoriser les apprentissages.

Du point de vue de nos options philosophiques, nous partageons avec Philippe Meirieu le principe fondamental de la formation possible de tous ainsi que de l'attention nécessaire à la liberté de chacun :

« Le principe d'éducabilité et son corollaire, le principe de non-réciprocité, sont donc au cœur de la dynamique pédagogique, ils en constituent, en quelque sorte, le pari fondateur... Choix éthique et politique à la fois, ils sont, en réalité, la véritable "pierre de touche" de bien des débats qui auraient intérêt, pour la clarté de la discussion actuelle, à faire ressortir systématiquement cette dimension des choses.

Qu'est-ce qui se joue, au fond, à travers le statut des recherches en pédagogie, si ce n'est la position que l'on prend sur ces deux questions essentielles : suis-je prêt à faire le pari de l'éducabilité de tous et à mettre en œuvre toutes les connaissances dont je dispose et toute l'imagination dont je suis capable pour y parvenir ? Suis-je prêt à accepter que l'autre échappe à mon projet, ne me paye ni en reconnaissance, ni en soumission, puisse se dégager de mon influence... sans, pour autant, lui en vouloir ni abandonner ma détermination ? »¹⁰.

Nous pouvons ainsi nous placer dans le sillage de l'enseignement « pratique » formalisé par Pestalozzi qui suggère à l'enseignant de s'adresser tout autant à « *la tête, au cœur et à la main* »¹¹ des personnes qu'il enseigne, en insistant sur la nécessaire « bienveillance » avec laquelle ceci doit être fait. Car, en effet, nous pensons que l'acte d'apprendre ne peut être réduit à la seule sphère de l'intelligence rationnelle et qu'il est nécessairement lié aux autres dimensions de la vie humaine, dans ses aspects de dynamique émotionnelle, motivationnelle et physiologique. Nous montrerons cela très concrètement plus loin et nous verrons que l'université n'y échappe pas. La prétention de l'enseignement supérieur à ne traiter que la pure rationalité, sa croyance dans sa capacité à suspendre miraculeusement toutes les autres dimensions des personnes est, d'ailleurs, largement invalidée depuis bien longtemps par la littérature : il n'est qu'à lire, par exemple, *La confusion des sentiments*, de Stefan Zweig, pour en voir le caractère dérisoire.

C'est pourquoi nous sommes convaincus de la nécessité d'une réflexion la plus large possible au sein de l'enseignement supérieur sur le paradigme de l'apprentissage des étudiants comme nouvelle perspective de travail et grille de lecture des actions des membres de la communauté universitaire. En effet, nous pensons que si le paradigme de

¹⁰ Tiré du site de Philippe Meirieu (<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>) consulté le mardi 28 juillet 2015.

¹¹ Conseil de l'Europe, (2011).

« l'enseignement traditionnel » a encore droit de cité – la recherche de l'intelligibilité maximale reste une forme d'« hygiène intellectuelle » absolument nécessaire et le « cours magistral » y contribue –, notre métier va devoir intégrer de plus en plus la préparation et la mise en œuvre d'activités pédagogiques et/ou de situations visant à favoriser les apprentissages des étudiants. Il nous faudra donc progressivement articuler de mieux en mieux les phases de découvertes et les phases de formalisation, les exposés et les temps de réflexion individuels et collectifs, la transmission et l'appropriation.

À ce propos, et pour clore ce point sur le cadre conceptuel, nous ferons référence aux travaux sur le SoTL¹² dans lesquels nous trouvons une définition concise due à Rege Colet *et al.* (2011) de la perspective que nous voulons développer :

« Le SoTL se définit brièvement comme une démarche de questionnement systématique sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement. » (ibid., p. 94).

Le premier à évoquer le SoTL, Boyer (1990) (tiré de Rege Colet *et al.*, 2011), a déterminé quatre grands domaines d'expertise (*scholarship*) des enseignants du supérieur, « quatre formes d'érudition » (*ibid.*). Il s'agit de la découverte (« *production de nouvelles connaissances à travers la recherche* »), l'intégration (communication scientifique), l'application (communication au profit de la société civile) et l'enseignement. À partir de là, comment améliorer l'apprentissage des étudiants ? Quels moyens utiliser pour cela ? Lison (2013) relève trois axes de travail en articulant la recherche, une pratique réflexive et la communication des résultats de ces travaux. Par ailleurs, Belanger (2010, cité par Rege Colet *et al.*, 2011), évoque « une forme reconnue de développement professionnel (Huber, 2010 cité par Lison 2013), basée sur une conception professionnalisante de l'exercice de l'enseignement universitaire et de son développement. » Dans tous les cas, nous sommes en présence d'un processus de recherche mené par l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement associant la recherche, une pratique réflexive et la communication de ces travaux dans le cadre de son développement professionnel. On peut aujourd'hui faire du SoTL le canevas d'une

¹² Contraction de « Scholarship of Teaching and Learning », couramment utilisée par les chercheurs (Rege Colet *et al.*, 2011)

approche scientifique du travail des enseignants-chercheurs visant à leur développement professionnel (Belisle et Lison, 2016).

4. Notre hypothèse de recherche

Dans ce contexte, nous formons l'hypothèse que la question des contenus et celle des stratégies pour se les approprier sont inséparables. Nous voulons montrer qu'il est donc nécessaire que les enseignants se soucient des stratégies d'apprentissage des étudiants. Ce souci doit influencer leurs pratiques pédagogiques. C'est ainsi seulement qu'ils contribueront activement à la formation des étudiants qui leur sont confiés. Cela est d'autant plus nécessaire qu'à l'université plus qu'ailleurs, l'étudiant doit gagner en autonomie, aller chercher des informations, lire, confronter ses conceptions à celles de ses maîtres, assimiler de nouveaux concepts et savoir en transférer l'usage ou l'application à d'autres champs que ceux dans lesquels il les a découverts. Bref, à l'université plus qu'ailleurs, l'étudiant doit se connaître, être capable de « se gérer », d'organiser son temps entre les périodes d'étude, de lecture, de repos, de vie sociale, de déterminer ses stratégies d'apprentissage, de savoir comment bien mémoriser ou quelles sont les techniques de prise de notes qui lui conviennent en fonction des maîtres ou des disciplines¹³. Dans la notion de « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997), comme dans celle des « *conduites étudiantes* » décrites par Alava et Romainville (2001), dans leur relation au temps et à leurs pairs (Pralong, 1997) ainsi qu'à leurs activités d'apprentissage, il est clair que les étudiants ont à travailler sur le développement de leur capacité à apprendre pour réussir à l'université.

Nous voulons donc montrer qu'en formant les étudiants à ces aspects pratiques de leur « *métier d'étudiant* », en les sensibilisant au fait que le savoir disciplinaire pourrait leur être plus assimilable s'ils réfléchissaient à leurs stratégies d'apprentissage, en leur montrant des façons d'apprendre différentes des leurs, nous les aidons à développer leur autonomie. Nous voulons prouver modestement ici que l'accompagnement méthodologique peut leur permettre d'être plus « efficaces », plus « performants » dans leurs apprentissages. Et c'est pourquoi, plus précisément, nous travaillerons sur la notion d'« apprentissage autorégulé » telle que Laurent Cosnefroy l'a formalisée dans

¹³ McMillan, (2010).

son ouvrage de 2011 consacré à ce sujet : *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*, comme un des éléments clefs de l'accompagnement méthodologique des étudiants.

Plus « efficaces » et plus « performants », qu'est-ce à dire ? C'est dire que la connaissance de ses propres stratégies d'apprentissage et leur compréhension par chacun ainsi que la connaissance des principes de base du fonctionnement mental humain et sa prise en compte dans l'élaboration de la pédagogie mise en œuvre par les professeurs peuvent avoir une influence positive sur les apprentissages des étudiants. Toutes choses égales par ailleurs, on pourrait imaginer de meilleurs résultats aux examens pour les étudiants ayant bénéficié de cet accompagnement.

Dans cette perspective, se pose aussi la question de ce que nous entendons par « réussite » et « échec » dans l'enseignement supérieur. En effet, ce n'est pas parce qu'un étudiant quitte le cycle d'études dans lequel il s'est inscrit en première année de licence sans avoir obtenu le diplôme qu'il convoitait initialement que l'on peut parler d'échec. Une part non négligeable d'étudiants se réorientent et, s'ils sortent du système universitaire, se qualifient par ailleurs (diplômes professionnels). Néanmoins les chiffres dont nous disposons ne permettent pas d'en préciser le pourcentage exact. Nous nous en tiendrons aux statistiques produites par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche¹⁴ : sur l'ensemble des étudiants entrés en L1 en 2007, trois ans plus tard, en 2011,

- 41 % sont en L3.
- 24 %, en L1 ou L2 (deux ou un redoublements).
- 25 % se sont réorientés.
- 10 % sont sortis sans diplômes.

Enfin, la réussite en Licence, cumulée sur cinq ans (c'est-à-dire avec deux ans supplémentaires) reste inférieure à 45 %, elle est inférieure à 40 % sur quatre ans et inférieure à 28 % en trois ans. Ainsi, d'une part, seuls 41 % des étudiants entrés en

¹⁴ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2013), consultée le 17 juillet 2016. URL : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_ES_18-les_parcours_et_la_reussite_en_licence_licence_professionnelle_et_master_a_l_universite.php.

Licence y restent durant les trois ans et, d'autre part, plus de la moitié d'entre eux ne sont pas diplômés au bout de cinq ans !

Nous devons donc travailler afin de réduire ces échecs et nous sommes convaincus que la « nouvelle donne » de l'enseignement supérieur nous invite à prendre au sérieux la question de la formation des étudiantes et étudiants au travail personnel qui leur est demandé et, plus largement, à l'autonomie et à l'exigence intellectuelles. Mais, nous devons aussi mettre en œuvre cette formation parce que, même ceux et celles qui vont quitter l'enseignement supérieur ou se réorienter auront besoin de cette formation dans leur avenir. Réussir, c'est, pour nous, « apprendre à travailler » le mieux possible en fonction de son propre parcours, des exigences des savoirs et des tâches auxquels on est confronté ainsi que des finalités que l'on se donne : en ce sens, notre objectif est bien de faire réussir tous les étudiants et étudiantes de l'enseignement supérieur.

5. Les questions de recherche

Nous en arrivons aux questions précises qui porteront nos travaux de recherche : dans quelle mesure l'accompagnement méthodologique et, plus particulièrement, quand il prend la forme de l'autorégulation des apprentissages est-il nécessaire et possible dans l'enseignement supérieur et sous quelles conditions ? Que peut-il apporter à l'enseignement à l'université ?

Pourquoi cet enseignement nous paraît-il nécessaire ? Jusqu'à quel niveau d'étude peut-il être utile ? Doit-on cesser d'accompagner les étudiants dans leurs méthodes d'apprentissage dès leur passage en deuxième année de licence ? Quelles en sont les raisons et les fondements scientifiques ? Comment cette nécessité se manifeste-t-elle ? Existe-t-il une demande, un besoin pour cet accompagnement méthodologique ? L'enseignement de l'autorégulation des apprentissages correspond-il à un besoin avéré ?

Faut-il passer par le développement de l'accompagnement méthodologique des étudiants ? Doit-on proposer des cours transversaux ou développer la méthodologie par discipline ? Est-ce efficace ? Est-ce encore possible après des années de travail scolaire ?

Comment doit-on s'y prendre ? Quelles conditions doit-on réunir pour développer l'accompagnement méthodologique et l'enseignement de l'autorégulation des

apprentissages à l'université ? Existe-t-il des méthodes plus efficaces que d'autres ? Des disciplines sont-elles plus propices que d'autres à ce type de formation ? Doit-on l'imposer à tous les étudiants ou le proposer aux seuls volontaires ?...

La liste des questions est riche : nous tâcherons de proposer une réponse sur les trois grands axes sur lesquels nous avons bâti notre travail : la nécessité, les conditions et enfin les outils et moyens de l'accompagnement méthodologique à l'autorégulation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Nous tâcherons donc d'articuler notre réponse en trois parties, nous attachant d'abord à décrire et étudier l'environnement et les acteurs de cet accompagnement (société, étudiants, enseignants et institutions d'enseignement supérieur). Nous nous intéresserons ensuite aux recherches scientifiques dont les modèles nous permettront de dégager des axes de travail : comment s'adapter à cet environnement ? Puis nous décrirons une expérimentation que nous avons menée avec des étudiants de première année d'une école de management post-bac. Et nous proposerons un modèle empirique, ainsi que quelques jalons, destinés à éclairer des possibilités d'action en vue de l'accompagnement méthodologique à l'autorégulation des apprentissages.

6. Le plan de notre démonstration

Pour ce faire, nous suivrons donc un cheminement en trois périodes correspondant à trois questions précises :

- 1/ L'accompagnement méthodologique et, plus précisément, l'apprentissage autorégulé sont-ils nécessaires dans l'enseignement supérieur ? En décrivant l'environnement et ses acteurs, nous montrerons que la sociologie et les connaissances apportées sur la cognition par les neurosciences plaident en la faveur de la nécessité d'une formation à l'autorégulation des apprentissages.
- 2/ Quels sont les retours d'expérience dans l'enseignement supérieur ? Cet apprentissage y est-il possible ? Doit-il être proposé au sein de chaque discipline ou au sein d'un cours adapté ? Préférera-t-on le risque d'une dilution ou d'un émiettement à celui de la formation hors contexte ? Doit-on en faire un élément de propédeutique, l'objet d'une formation initiale ou l'entretenir tout au long des

années de licence ? Quels effets ont eu les expériences mises en œuvre ? En bref, l'état de l'art nous permettra de déterminer les propositions que les recherches scientifiques et les modèles de différents domaines apportent comme réponses possibles à la question de l'adaptation à l'environnement décrit précédemment. Nous y présenterons une expérimentation que nous avons réalisée pour indiquer une mise en œuvre possible d'autorégulation des apprentissages comme une prémisse d'un modèle empirique.

3/ Enfin, nous tâcherons de réfléchir aux éléments nécessaires (scénarios pédagogiques, activités et outils) sur le plan pédagogique pour que l'apprentissage autorégulé puisse se développer dans l'intérêt de l'amélioration des apprentissages des étudiants. Nous proposerons un modèle empirique sous la forme de points d'attention particuliers à destination des enseignants et des étudiants et de jalons de mise en œuvre.

7. Nos modalités de travail

Tout au long de ce cheminement, nous nous appuierons, pour une grande part, sur la littérature scientifique, les recherches de différentes origines (sociologie, pédagogie, psychologie, sciences cognitives notamment), mais aussi sur des expérimentations que nous avons menées au sein de l'ESDES-The Business School of UCLy, école de management de l'Université Catholique de Lyon, où nous avons enseigné la « méthodologie de l'apprentissage ».

Nous avons mené une expérience dont les conclusions sont présentées dans la deuxième partie de ce travail. Cette expérimentation comporte un volet d'analyse de données quantitatives et qualitatives : nous avons recueilli et analysé les résultats aux examens de deux séries d'étudiants et analysé les entretiens effectués avec un petit groupe, à la suite d'un enseignement de méthodologie du travail proposé à des étudiants volontaires de première année.

Enfin, nous souhaitons proposer des outils et des pistes de réflexion à l'attention des enseignants comme des étudiants afin de les accompagner, les uns comme les autres, dans leur cheminement vers l'amélioration des apprentissages.

En bref, nous sommes convaincus que l'accompagnement des étudiants est, aujourd'hui particulièrement, une question centrale pour permettre au plus grand nombre d'entre eux de tirer le meilleur parti de leur formation dans l'enseignement supérieur. Nous pensons que l'autorégulation des apprentissages est un moyen efficace, non seulement pour renforcer la qualité des apprentissages, mais aussi pour sensibiliser les enseignants à cette nécessité... car nous devons désormais nous préoccuper de la réalité et de la qualité des apprentissages que les étudiants effectuent sous notre responsabilité d'enseignants. Cela ne relève pas seulement de notre engagement individuel ou de nos convictions personnelles, mais renvoie au projet même que vise l'enseignement supérieur dans une société démocratique : la formation de l'excellence, tant en matière d'appropriation des savoirs transmis que de capacité à les utiliser à bon escient et à prolonger, de manière exigeante, la construction collective de ces savoirs.

PREMIÈRE PARTIE
DE LA MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À
L'ÉMERGENCE DE L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES
PAR LES ÉTUDIANTS. COMPRENDRE L'ENVIRONNEMENT ET
SES ACTEURS

Nous faisons le constat, avec des chercheurs de tous bords (en sociologie, en sciences de l'éducation, en ingénierie pédagogique notamment), Félouzis (2001), Alava et Romainville (2001), Altet (2004), Annoot et Fave-Bonnet (2004), Beaud (2010), Romainville et Michaud (2012), que l'évolution de la société entraîne des changements importants dans les demandes d'accompagnement méthodologique des étudiants, la nécessité de l'accompagnement pédagogique des enseignants et du conseil auprès des institutions de l'enseignement supérieur sur ces deux questions. Doray et Murdoch, au Canada en 2010, montrent l'importance des changements survenus dans la population étudiante et ses attentes :

« L'expansion de l'enseignement postsecondaire a déjà été qualifiée de massification du supérieur (Dubet 1994) ou de démocratisation quantitative (Prost 1986 ; Duru-Bellat et Kieffer 2008). Ainsi, une proportion croissante des membres d'une classe d'âge se rend dans l'enseignement postsecondaire, sous l'effet d'une augmentation des aspirations scolaires des étudiants et de leur famille et des politiques éducatives. Sur le plan qualitatif, la recomposition des publics et des collectifs d'étudiants se traduit par la présence plus grande d'étudiants provenant de catégories sociales précédemment exclues ou qui avaient un accès limité » (Doray et Murdoch, 2010).

Par ailleurs, on sait depuis les travaux de Vincent Tinto (1975, 1987, 1993) notamment, que la persévérance des étudiants dans l'enseignement supérieur est due en partie à la qualité des interactions tant pédagogiques que sociales qui formeront un socle à l'intégration des étudiants. Selon ce modèle, il est nécessaire que tous les acteurs soient attentifs à la congruence entre les objectifs poursuivis par l'institution et ceux de l'étudiant tout autant qu'à sa bonne intégration. Ainsi, il devient de plus en plus important que les pratiques pédagogiques évoluent dans le sens d'une meilleure prise en compte des attentes et des besoins de ces « nouveaux étudiants » décrits par Fave-Bonnet et Clerc (2001) et comme le soulignent Boyer *et al.*, (2001).

Se pose aussi la question de ce que l'on entend par « réussite » et « échec » à l'université. Si les statistiques nous informent sur les « taux de réussite » en termes de nombre de passages en L2 par rapport au nombre d'inscrits en L1 d'une même discipline, on ne peut pas considérer que ces chiffres sont représentatifs de la réussite. En effet, s'il est évident que le fait de passer dans l'année supérieure puisse être considéré comme un élément de la réussite de celui qui a bien choisi sa voie, en revanche, il semble très difficile de mesurer l'évolution de la maturité du projet de

chaque étudiant. Or, la formation à l'université n'est-elle pas aussi le moyen d'enrichir et de faire mûrir un projet professionnel (et personnel) ? Cela entraînerait une modification de notre regard sur ces statistiques, qui pourraient prendre en compte d'éventuels redoublements, voire des changements d'orientation. De plus, il faudrait aussi tenir compte de la période de transition que représente pour beaucoup d'étudiants la première année d'université. Ainsi, Leclercq et Parmentier (2011) ont-ils suggéré que :

« Pour bien appréhender le concept de réussite, il convient de s'interroger sur les finalités et les objectifs de la formation universitaire ainsi que sur la place que la première année d'études occupe à la transition entre le secondaire et le supérieur. Il convient également de prendre en compte l'évolution des méthodes développées et des compétences visées au sein des formations universitaires » (ibid.).

Nous reviendrons au chapitre 3 sur cette dernière notion des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement supérieur.

Pour Pérennès et Pinte (2011), la question de l'échec à l'université joue aussi un rôle de révélateur des changements que nous évoquons, par le biais des explications qu'en donnent les enseignants ainsi que par la façon dont chaque étudiant aborde la temporalité de son parcours :

Dans les raisons souvent invoquées concernant l'échec, chacun dans le milieu enseignant prêche pour sa chapelle. Pour les uns, les étudiants n'ont pas reçu les bases au lycée ; ils ne savent pas lire ou écrire et ont des problèmes d'organisation. Pour d'autres, c'est la pédagogie qui est en cause dans le manque de réussite des étudiants. La réussite ou l'échec à l'université est bien sûr un phénomène multifactoriel qui mêle des facteurs macrosociologiques, mais aussi des constructions microsociologiques du quotidien comme nous l'indique un étudiant qui voit sa première année comme un galop d'essai : "Si je n'y arrive pas cette année, je pourrai toujours me réorienter l'année prochaine." » (ibid.).

Ces changements touchent aussi bien au domaine de la sociologie qu'à celui de la cognition. En effet, nous montrerons que les demandes de la société ne sont pas les seules à avoir évolué de façon considérable, mais aussi qu'avec l'amélioration des connaissances sur la cognition, nous pouvons dire que les conditions de l'apprentissage, ainsi que les manières d'apprendre, ont fait l'objet de profonds changements. Nous verrons que l'évolution de la Société française n'entraîne pas seulement des changements des demandes, des besoins et des comportements sociaux des étudiants et de leurs professeurs, mais aussi des modifications importantes dans leurs façons

d'aborder les notions de travail et d'effort ainsi que leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans un premier temps, nous chercherons à clarifier le contexte de notre propos : l'enseignement supérieur actuel est la résultante d'une évolution et l'autorégulation des apprentissages s'entend comme une possibilité à développer dans le cadre de l'accompagnement méthodologique. Cela nous permettra de rechercher les causes sociologiques qui viennent appuyer notre thèse : nous montrerons ce que la sociologie nous apprend sur les évolutions à l'œuvre dans l'enseignement supérieur en France aujourd'hui. En d'autres termes : quel est l'environnement de l'Enseignement supérieur et quelles sont les incidences de cet environnement général (société, institutions de l'enseignement supérieur) sur les pratiques d'apprentissage des étudiants ?

Dans la deuxième partie de ce chapitre, l'analyse des causes de l'échec en première année du premier cycle universitaire et celle des propositions actuelles en matière de pédagogie de l'enseignement supérieur nous permettront de mieux comprendre comment les enseignants et les étudiants, les acteurs directs de ce système, agissent en fonction de cet environnement.

CHAPITRE 1

La sociologie et l'histoire de l'enseignement supérieur français au XX^e siècle (massification et démocratisation, politique, réformes et causes sociologiques de l'échec en 1^{re} année de Licence).

Introduction : Caractéristiques de l'enseignement supérieur français : la coexistence de deux filières... et plus

Le système éducatif français a évolué considérablement ces soixante dernières années : entre massification et démocratisation vers la professionnalisation. Nous rappellerons quelques clés historiques et donnerons quelques indications des grandes distinctions qui clarifient notre propos.

Il est nécessaire de présenter un historique de l'enseignement supérieur français afin de mieux comprendre son état actuel. Sa première caractéristique tient à la dualité de filières entre les grandes écoles (sélectives) et l'université, ouverte à tous les bacheliers. D'après Maria Vasconcellos (2006), les premières institutions spécialisées dans la recherche ou la formation des cadres datent de l'Ancien Régime (école des Ponts et Chaussées en 1747 et l'école des Mines en 1783). L'université d'alors n'est plus qu'une lointaine image de l'université médiévale, elle regroupait aussi bien des établissements d'enseignement secondaire que quelques universités dont seules celles de Médecine, de Droit et de Théologie étaient censées former des professionnels. Cette situation a perduré tout au long du XIX^e siècle : lorsque cela était nécessaire (nouvelle science en développement, besoins nouveaux de la société) on créait une nouvelle école.

Les divergences de ces grandes écoles avec l'université se sont développées essentiellement sur le plan de leur fonctionnement interne, en termes de pédagogie (moins de cours magistraux mais des séminaires et des lectures) et vie de corps (internat). Dans ce contexte, on citera aussi la distinction entre les universités catholiques (fondées sur la parole et l'explication du clerc) et celles de tradition protestante (fondées sur la liberté d'accès et la confrontation directe avec les textes et leur « libre examen »).

L'université est réformée petit à petit et notamment à la fin du XIX^e siècle avec le modèle Humboldtien qui formalise ses missions (création de connaissance par la

recherche et formation) ainsi que son autonomie. Ses effectifs augmentent régulièrement dès la fin du XIX^e siècle (de 17 000 en 1886 à 35 000 en 1905 d'après Prost, 1968).

Cette dualité perdure tout au long du XX^e siècle jusqu'à maintenant encore, même si une vision un peu plus précise nous permet de considérer que la sélection engendre une partition trinitaire du système, découpé désormais en deux filières inégalement sélectives (Grandes écoles et IUT/STS) et l'université.

En réalité, l'enseignement supérieur français est donc composé de trois filières (dont deux sélectives) : celle des Grandes écoles (soumises à de nombreux classements, très sélectives pour les premières d'entre elles), celle des IUT (portés par les universités) et des STS au sein des Lycées (filière sélective mais à un moindre degré) et la filière universitaire, ouverte à tous les titulaires d'un baccalauréat, c'est-à-dire non sélective.

Cette dernière partition est renforcée par la massification des effectifs de l'enseignement supérieur que nous abordons à présent.

1. La massification de l'enseignement supérieur et la partition du système laissent perdurer une forme de ségrégation

1.1. La massification de l'enseignement supérieur français

Nous l'avons signalé plus haut : en 1950, 5 % d'une génération de jeunes français obtenaient leur Baccalauréat. Soixante ans plus tard, ils sont près de 85 % (84,5 % en 2012) dans ce cas. De nombreuses études ont déterminé les raisons et cherché à expliciter ce phénomène de démocratisation (Beaud, 2008 ; Gruel *et al.*, 2009 ; Merle, 2002). Les effectifs de l'enseignement supérieur passent de 310 000 en 1960 à plus de 2,28 millions en 2005¹⁵.

Cette évolution se fait au cours de deux grandes périodes. Elles ont des origines différentes dont l'analyse met en avant l'impact sur l'échec de fin de première année de licence. Dans sa thèse sur les causes de l'échec en première année d'université, Marielle Lambert-Le Mener (2012) donne un panorama exhaustif de l'évolution des effectifs du système éducatif. Nous en reprenons ici les points principaux.

¹⁵ Ministère de l'Éducation nationale-DEPP, (2007).

En 1960, une première vague de forte croissance des effectifs est due à une première augmentation de ceux du primaire puis du secondaire. À cela s'ajoute l'allongement de la durée des études. Pour le primaire, Prost (1968) distingue trois périodes consécutives aux lois Guizot (accroissement du nombre des nouvelles écoles), puis Ferry en 1882 qui rend l'école obligatoire (même si sa fréquentation n'est pas encore ni longue ni très régulière) et, enfin, une période pendant laquelle cette fréquentation s'allonge. Au début du XX^e siècle, la scolarisation en primaire est massive.

À cette époque, l'enseignement se répartit en deux filières : le primaire (écoles communales) dont l'objectif est de préparer au certificat d'études primaires et le secondaire qui scolarise les enfants dans les petites classes des lycées. À l'issue du primaire, on peut intégrer les cours complémentaires ou le primaire supérieur jusqu'à l'âge de 13 ans, moment où l'on entre dans la vie active. Le secondaire prépare aux études supérieures. Des différences sociales marquent déjà ces deux filières, la seconde recevant plutôt les enfants de la bourgeoisie laïque tandis que la première est plutôt constituée d'une population ouvrière et rurale.

Après la Première Guerre mondiale, le système avance lentement vers une école unique. En 1930, la gratuité de l'enseignement secondaire en facilite l'accès auprès du plus grand nombre. Sous l'effet du plan Langevin-Wallon, à partir de 1947, la volonté de réduire les inégalités d'accès prend de l'ampleur ainsi que la structuration du système en cycles. Après la Seconde Guerre mondiale on note une forte augmentation des effectifs, le nombre d'élèves en 1^{er} cycle du secondaire passant de 1 à 3 millions entre 1958 et 1975.

Dans une étude fouillée de l'évolution des effectifs scolaires français, Guironnet (2005) montre que l'origine du développement massif de l'enseignement supérieur se trouve dans la réforme Berthoin (Ordonnance du 6 janvier 1959) qui fait passer l'obligation scolaire de 13 à 16 ans et généralise l'entrée en 6^e. On comprend donc que l'augmentation importante des effectifs de l'enseignement supérieur signalée plus haut trouve son origine dans la conjonction de deux phénomènes : l'augmentation de la population scolarisée et l'allongement de la durée des études.

À ces premières tendances s'ajoute une variable démographique : l'arrivée des enfants du baby-boom. Dès 1960, ce sont 200 000 individus supplémentaires par rapport aux générations d'avant-guerre qui affluent chaque année dans le système éducatif français (selon l'INA – 1964 – en 1946 : 800 000 individus, contre 600 000 avant-guerre). D'après Prost (1998), une deuxième vague (ou « cycle de croissance ») s'est déroulée dans les années 1980 qui entraîne le doublement des effectifs de l'enseignement supérieur (de 1,1 million en 1980 à 2,1 en 1993 ; RERS, 1995).

À cela s'ajoutent deux phénomènes : le développement du premier cycle du secondaire et la volonté politique d'amener « 80 % d'une génération au baccalauréat ». Le premier se développe sous l'impulsion de deux réformes structurelles, d'abord celle de Capelle-Fouchet (1963-1966) qui instaure le Collège d'enseignement secondaire (CES) à l'entrée duquel les élèves optent pour l'une des trois sections possibles alors (enseignement général long, classique ou moderne, enseignement moderne court et enseignement terminal). Vient ensuite la réforme Haby (1975), qui organise le collège unique et supprime les filières.

Par ailleurs, l'objectif politique d'amener « 80 % d'une génération au baccalauréat » énoncé en 1985 est inscrit dans la « loi d'orientation sur l'enseignement » en 1989. Entre 1985 et 1990, en 5 ans, la part d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat a augmenté de 21 points, passant de 37 % à 58 %¹⁶. Depuis 1985 et pendant 10 ans, on assiste à une augmentation régulière des effectifs des lycées et des bacheliers (entre 1950 et 2002, la proportion de bacheliers dans une génération a été multipliée par 10, passant de 25 % en 1975, 63 % en 1995 puis 71,6 % en 2011)¹⁷. Ce développement atteint son pic en 1992 puis se tasse et s'inverse doucement depuis.

Ces évolutions ne sont pas seulement considérables en termes quantitatifs, elles ont un impact important en matière de qualité, la volonté de développer le nombre de bacheliers ayant entraîné une multiplication des filières permettant d'y accéder. C'est ce que nous allons vérifier maintenant.

¹⁶ ONU, (2003), consultée le 18 août 2015 sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000675.pdf>

¹⁷ Site du Ministère de l'Éducation nationale, consulté le 17 août 2015. (<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html#Chiffres-clés>).

1.2. Démocratisation/massification/segmentation et professionnalisation de l'enseignement supérieur : un lien avec l'échec au 1^{er} cycle ?

Faisant la synthèse d'études sur l'évolution quantitative et qualitative de la population étudiante en France entre les années 1980 et 1993, Colette Laterasse (2002) décrit une population centrée sur le premier cycle, féminisée, dont les origines sociales s'ouvrent encore peu aux classes populaires et composée de plus en plus de bacheliers techniques et professionnels.

« Ce sont ces étudiant(e)s qui ont le rapport à la culture et aux études le plus éloigné de celui des anciens "héritiers". Leurs attentes envers l'enseignement universitaire (mais aussi envers les enseignants), leurs stratégies d'études, leurs manières d'être étudiant(e)s, même si elles constituent toujours un temps de socialisation et d'autonomisation, montrent leur peu de familiarité avec les valeurs et les méthodes de l'enseignement universitaire » (Laterasse, 2002, p. 82).

La conséquence en est qu'ils auront des difficultés et que la question de l'échec va prendre de l'ampleur. Les pouvoirs publics devront réagir et mettre en œuvre un certain nombre d'actions correctives sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Cette population nouvelle, hétérogène, différente de celle à laquelle l'université était exposée traditionnellement se caractérise aussi par des comportements nouveaux.

Beaud (2008) fait le récit d'une expérience qu'il a vécue à propos d'orientation scolaire. En mars 1998, il assiste à la présentation dans le grand amphithéâtre du Centre d'orientation pédagogique de Nantes d'une conférence donnée à l'intention de 500 élèves de Terminale ES de toute la région des Pays de Loire sur les formations post-bac. Il raconte comment les élèves se sont montrés sensibles et attentifs aux deux premières parties de la présentation portant sur les filières « sélectives » (les classes préparatoires aux grandes écoles – CPGE, puis les STS et les IUT). Mais que lorsque dans le temps qu'il lui restait, le conférencier a abordé, apparemment moins à l'aise, la dernière filière, celle de l'université, l'attitude des bacheliers présents s'est soudain modifiée, glissant vers plus de nonchalance, de distraction et devenant « *un peu plus chahuteuse* »¹⁸, l'orientation exclusive des questions finales sur les filières sélectives confirmant cette impression.

¹⁸ Beaud, (2008), mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/1146>.

En parlant de « *la revanche des filières courtes de l'enseignement supérieur* », Beaud (2008) met en avant le fait que les « enfants de la démocratisation scolaire »¹⁹ (ceux qui ont bénéficié de la volonté politique d'amener 80 % d'une génération au baccalauréat) se montrent attirés par les filières « sélectives ». Il ajoute à leur propos qu'ils sont conscients « de ne pas être à leur place à ce niveau du système scolaire »²⁰.

À l'occasion de cette recherche, Beaud montre que leurs choix les portent donc vers les filières courtes de l'enseignement supérieur car « *l'enveloppement continu* » (formule qu'il emprunte à Durkheim, 1938) y est supérieur sous la forme de la « *présence continue des enseignants, [du] suivi régulier, des notes, des travaux, des évaluations régulières* »²¹. À cela on pourrait ajouter le système d'évaluation qui peut varier entre les disciplines, le contrôle des absences, un discours général basé sur les valeurs de l'effort et du travail et un système de sanctions disciplinaires... tout comme au Lycée.

La deuxième explosion scolaire décrite plus haut ainsi que la segmentation de plus en plus importante du système d'enseignement supérieur et sa professionnalisation (Erich et Verley, 2010) viennent renforcer la hiérarchie entre les filières « fermées » (CPGE et, dans une moindre mesure, IUT et STS) et « ouvertes » (1^{er} cycle universitaire à l'exception de Médecine qui sélectionne à l'issue du concours de fin de 1^{re} année). Si l'on s'en tient au tableau ci-dessous, réalisé à partir des chiffres des choix post-bac de décembre 2007, on note la diminution importante des demandes concernant l'université (hors IUT) qui passe de 71,6 % à 59,7 % en l'espace de dix années seulement. En haut de l'échelle, les CPGE qui regroupent la proportion la plus élevée de bacheliers généraux (S) avec mentions voient les demandes d'inscription augmenter régulièrement de 12,2 % à 13,2 %. Il faut compter aussi sur un nombre de plus en plus important d'écoles de commerce (grandes et petites, près de quarante pour la seule spécialité du Management qui forment un chapitre spécifique au sein de la Conférence des Grandes Écoles). Leur nombre vient en effet ajouter du poids à la hiérarchie qui les ordonne.

À cela s'ajoute un phénomène de hiérarchisation de la valeur sociale des diplômes qui vient contrer l'idée d'une démocratisation de l'enseignement supérieur que nous avons

¹⁹ *Ibid.* p. 149.

²⁰ *Ibid.* p. 151.

²¹ *Ibid.* p. 158.

évoquée plus haut. En effet, l'augmentation du nombre de filières ainsi que la création de nouveaux diplômes, en rendant plus difficile la lecture des possibilités de formation, contribue au déséquilibre entre les étudiants en fonction de leur capital social. Pinto (2008) décrit deux étapes importantes dans le phénomène de « *démocratisation et de professionnalisation de l'enseignement supérieur* ». En premier lieu le fait que le plus grand nombre d'étudiants sont issus de baccalauréats techniques ou professionnels et, en deuxième lieu l'augmentation du nombre d'écoles professionnelles et de diplômes spécialisés. Ces deux phénomènes conjoints renforcent selon elle la discrimination sociale en ce sens où les différentes filières sont marquées socialement :

« Les étudiants de parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale sont surreprésentés dans les classes préparatoires aux grandes écoles ou CPGE (ou ils constituent 51 % des étudiants alors que leur part dans l'ensemble de l'enseignement supérieur est de 30 %) et dans les disciplines médicales (43 %) et juridiques (36 %). À l'opposé, les enfants d'ouvriers ne représentent que 5 à 8 % de ces trois filières ; ils sont en revanche surreprésentés en STS (ou ils constituent 21 % des étudiants alors que leur part dans l'ensemble du supérieur est de 11 %) et en IUT (15 %). » (ibid., p. 17).

Tableau 1 : Taux de poursuite des bacheliers généraux dans les filières de l'enseignement supérieur²²

	1995	2000	2005	2006
Ensemble	100,2	94,6	92,9	90,3
Université (hors IUT)	71,6	62,4	62,2	59,7
Dont lettres, sciences humaines sciences, STAPS	26,4 21,1	22,8 18,4	22,6 14,2	20,7 13,5
IUT	8,4	11,2	10,5	10,5
STS	7,3	8,4	6,9	6,9
CGPE	12,8	12,6	13,3	13,2
Autres formations	6,2	9,1	10,9	10,8

Sigles : STAPS – Sciences et techniques des activités physiques et sportives ; IUT – Institut universitaire de technologie ; STS – Sections de techniciens supérieurs ; CGPE – Classes préparatoires aux grandes écoles.

Source : Note d'information du MEN 07-50, décembre 2007.

Pour résumer, nous avons donc un système découpé en trois filières dont deux sont dites « sélectives » et l'une « ouverte ». La composition des populations de chacune de ces filières montre que la plus sélective d'entre elles (CPGE) est suivie par une proportion plus importante de bacheliers généraux dont le parcours scolaire est meilleur que celui des deux autres (pas de retard, nombre de mentions proportionnellement plus

²² Beaud, (2008).

important). De plus, ces étudiants poursuivent généralement des études plus longues que ceux des autres filières.

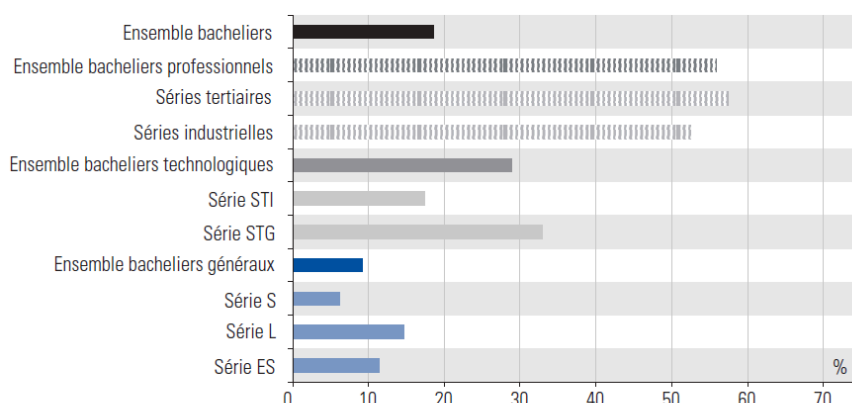
La deuxième filière « sélective » est plutôt choisie par des bacheliers technologiques et professionnels, les bacheliers généraux dans cette filière sont proportionnellement moins nombreux. Ces étudiants restent moins longtemps dans l'enseignement supérieur que ceux de la première filière sélective, cherchant plutôt des débouchés rapides sur le marché de l'emploi, les IUT et STS ayant plutôt une vocation aux études courtes. Parfois, ils rejoignent les grandes écoles ou des licences professionnelles, leur diplôme obtenu à l'issue de leurs deux premières années, mais ce n'est pas la majorité.

Enfin, des bacheliers généraux se retrouvent dans la filière « ouverte » ainsi qu'un certain nombre d'étudiants qui n'ont pas été acceptés dans les deux sélectives. Ils y restent généralement plus longtemps, soit parce qu'ils poursuivent leurs cursus jusqu'en 2^e cycle et au-delà, soit parce qu'ils se réorientent durant le 1^{er} cycle.

Or, si le nombre d'étudiants a fortement augmenté, il n'en est pas de même des taux de réussite : aujourd'hui, en moyenne 30 % des étudiants sortent de l'enseignement supérieur sans diplôme. Romainville (2000) le signalait déjà il y a quinze ans. L'échec dans les premières années de l'enseignement supérieur pèse sur près d'un tiers des effectifs de première année ce qui est considérable.

1.3. Échec dans l'université de masse...

Tableau 2 : Taux d'échec dans le supérieur selon la série du Baccalauréat²³



Lecture : parmi les jeunes entrés en sixième en 1995 qui ont obtenu le baccalauréat et qui ont ensuite poursuivi des études supérieures, 19 % n'ont pas obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur. La proportion est de 29 % pour les titulaires d'un baccalauréat technologique.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEJR-DGRI / DGESIP-SIES - Panel d'élèves entrés en sixième en 1995 dans un collège public ou privé

Ce tableau illustre très clairement le fait que parmi les bacheliers ayant poursuivi leurs études dans l'enseignement supérieur, les titulaires de baccalauréats professionnels (pour plus de 55 % en moyenne) et les bacheliers technologiques (pour 29 %) n'ont pas obtenu de diplôme. Par contraste, ce sont seulement 9 % des bacheliers des filières générales qui sont concernés.

Quelles sont les causes de cette réalité ? Bien entendu, elles sont multiples et il serait malhonnête de s'en tenir à un seul critère parmi le parcours scolaire, les prérequis disciplinaires, la motivation ou la confiance en soi ainsi que l'origine socioculturelle ou encore le projet universitaire et professionnel à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Le portrait type du bachelier « qui a réussi » est relativement aisé à dresser : jeune (17 ou 18 ans) car son parcours est sans redoublement, issu d'une filière générale et d'un milieu socioprofessionnel moyen ou supérieur. Il aura tendance à porter son choix sur une filière sélective : classes préparatoires aux grandes écoles ou faculté de médecine.

La hiérarchie des formations renforce le phénomène de l'échec.

Jelal (2011) qui reprend l'évolution de l'université depuis une quarantaine d'années, explique qu'il s'agit d'une question sociale. Il constate que les bacheliers technologiques réussissent moins bien que les généraux et, surtout, qu'ils sont issus en majorité de

²³ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2013), p. 6.

milieux populaires. De même, le pourcentage d'enfants de milieux favorisés (parents cadres supérieurs ou exerçant une activité libérale) dans les filières sélectives est beaucoup plus élevé que dans la population générale : en 2007, ils sont 51 % dans l'enseignement supérieur alors qu'ils représentent 31 % des étudiants français. Ainsi, il met en avant une « hiérarchisation sociale des formations ».

Le contexte universitaire joue un rôle de premier plan. En effet, le site universitaire, les curriculums, les relations existantes entre enseignants et étudiants ainsi qu'entre étudiants tout autant qu'entre l'institution et les étudiants, les pratiques pédagogiques (Felouzis, 2000 ; Romainville, 2000 ; Michaut, 2000 cité par Perret et Morlaix, 2014) sont autant de pistes possibles de réussite ou d'échec en 1^o année d'université. Nous verrons que ces facteurs exogènes ne sont pas les seuls.

Enfin, bien qu'ils soient décrits comme « *assidus* » (Erllich, 1998, citée par Laterrasse, 2002) et « *sans doute plus que leurs aînés, dociles* » (Coulon, 1997, citée par Laterrasse, 2002), ils semblent rencontrer trois grands types de difficultés mises en avant pour expliquer l'échec dans l'université de masse (Laterasse, 2002, p. 88) :

« Des difficultés pédagogiques (liées au contenu des études, à l'implication des enseignants, à l'organisation du travail), des difficultés liées aux infrastructures universitaires (moins les conditions de travail que les problèmes administratifs, l'insuffisance de la documentation en bibliothèque) [et] des difficultés d'adaptation personnelle au système universitaire (solitude, découragement, absence de motivation, difficultés de concentration...) » (ibid.).

Parallèlement, les étudiants rencontrés au cours des enquêtes citées (Lahire, 1997 ; Romainville, 2000 ; Beaud, 2008 ; Pérennes et Pinte, 2011) évoquent aussi la qualité des relations qu'ils entretenaient (ou non) avec les enseignants. L'importance de cette question nous amène à nous intéresser maintenant aux conséquences de la variation de l'engagement pédagogique des enseignants sur l'apprentissage des étudiants.

1.4. Des faiblesses de l'université pour accueillir cette population massive et moins bien « doté[e] scolairement » (Beaud, 2008)

Si l'augmentation des effectifs a été absorbée en partie par des recrutements d'enseignants, (voir graphique effectifs MESR 1992-2014 en annexe 6), les étudiants qui ont constitué ces vagues successives n'ont pas tiré le même profit des enseignements qu'ils ont reçus selon qu'ils se soient bien affiliés ou non, qu'ils aient effectué leur choix

de façon personnelle et éclairée ou non, ou encore qu'ils aient su s'adapter aux différentes méthodes pédagogiques utilisées à l'université.

À l'université particulièrement, on considère que le titulaire du baccalauréat, du fait même de son diplôme, a acquis les savoirs et savoir-faire, les compétences nécessaires pour exercer son métier. En réalité, la question ne se pose pas : l'organisation curriculaire, d'une part, et le mode de recrutement ainsi que la légitimation des enseignants-chercheurs, d'autre part, font que l'organisation s'impose très généralement à l'université, même si, nous le verrons, des évolutions se font jour ici ou là. Nous avons vu que toute la population des étudiants n'avait pas atteint le même niveau de connaissances ni de compétences requises à l'entrée de l'enseignement supérieur. En effet, certains s'accommodent correctement ou à peu près aux nouvelles contraintes (en général, les bacheliers généraux « à l'heure »), tandis que d'autres n'y arrivent pas, manquant de prérequis tels l'adaptabilité, la confiance en eux, la motivation, des relations avec d'autres pairs ou des enseignants ou encore des références culturelles suffisamment proches de l'attendu pour leur permettre de s'affilier avec succès.

Or, même si elle a commencé à modifier ses pratiques (nous évoquerons le Plan Réussite Licence), l'université reste souvent dans le schéma classique de la *lectio*. En effet, le raisonnement semble logique : l'université étant le lieu où la connaissance est produite, il est normal que l'on y recoure le plus souvent à des méthodes d'enseignement transmissif : *ce que j'ai découvert, je te l'enseigne*.

Nous venons de montrer que la population des étudiants d'aujourd'hui, sous la pression de l'économie et d'autres facteurs, n'était plus dans le même état d'esprit que celle de leurs prédécesseurs du début du XX^e siècle. En effet, outre la question de son nombre, cette population est soumise à des exigences telles qu'elle se caractérise par l'aspect utilitaire de ses choix de formation, là où autrefois, il s'agissait pour beaucoup d'une manière de vivre une relation désintéressée à la culture.

Dans ce contexte, la responsabilité des institutions de l'enseignement supérieur est engagée notamment sur le plan de l'évolution des pratiques d'enseignement que nous allons aborder maintenant car il semble en effet que la pédagogie soit l'un des facteurs

explicatifs de la réussite (ou de l'échec) pour une part des étudiants, même si c'est bien entendu à l'étudiant que reste la responsabilité première de son apprentissage.

2. Les causes de l'échec en premier cycle

Les méthodes de travail : Soulié (2002) évoque la diminution des qualités scolaires au cours du 1^{er} cycle à l'université (il évoque une « déscolarisation ») opposée à leur amélioration dans les filières fermées. En effet, dans sa discipline (la sociologie), les étudiants sont moins sollicités par l'emploi du temps, le nombre d'heures de cours et le nombre d'épreuves académiques y étant moins élevées que dans des disciplines plus traditionnelles (Droit, Histoire) ainsi que dans les filières sélectives, bien entendu. Ils en perdent ainsi des qualités acquises au long de leur formation à l'école en termes d'expression écrite, notamment :

« On peut se demander si le passage à l'Université ne s'accompagne pas d'une forme de "déscolarisation" des étudiants. Nous pensons notamment à l'évolution de leurs compétences rédactionnelles qui, étant assez peu entretenues et cultivées dans une discipline relativement plus anémique comme la sociologie (par comparaison avec l'histoire notamment), et où le travail de "terrain" occupe aussi une place plus importante et permet parfois aux étudiants de compenser leurs insuffisances scolaires, décroissent parfois du premier au second cycle » (ibid., p. 15).

Plus loin, c'est l'idée des habitudes de travail que les étudiants ont prises au Collège et au Lycée qui leur donne la structure, l'armature nécessaire pour affronter la transition entre secondaire et enseignement supérieur. En cela, la différence est très marquée entre les titulaires d'un baccalauréat général d'une part et technologique ou professionnel d'autre part. Les premiers s'avèrent plus assidus que les autres, non seulement en cours, mais aussi lors des épreuves académiques.

Il semble que, pour une part et par-delà la dimension de leurs capacités cognitives, l'échec des étudiants en 1^{er} cycle universitaire soit aussi lié à des questions de méthodes de travail. Les recherches sur ce sujet, outre la question de sa complexité semblent converger sur ce constat.

Une partition des raisons de l'échec met l'accent sur les méthodes de travail d'une part et sur la formation disciplinaire d'autre part, les questions d'ordre matériel venant compléter l'ensemble. Par exemple, Pérennes et Pinte (2011) mettent en avant cette

complexité des raisons de l'échec en 1^{re} année à l'université qu'ils proposent d'organiser en cinq domaines allant de « *l'absence de prérequis chez l'étudiant* » (Pérennes et Pinte, 2011) (connaissances mais aussi méthodes de travail) et une « *défaillance majeure dans une matière importante* » (*ibid.*) (formation au Lycée), à des facteurs d'ordre matériel (concernant le logement ou les difficultés dues à la décohabitation parentale) en passant par la « *méconnaissance des programmes de formation* » (*ibid.*) (formation au Lycée) ou la « *gestion de son temps de travail* » (*ibid.*) (méthodes de travail).

De même, on retrouve la notion de méthode de travail chez Romainville (2000), pour qui les facteurs de réussite ou d'échec des étudiants à l'université touchent à trois domaines : « *les caractéristiques d'entrée des étudiants* » (*ibid.*), (parcours scolaire, capacités cognitives), « *la gestion [par l'étudiant] de son nouveau métier* » (*ibid.*) (référence à l'affiliation au métier d'étudiant développée par Coulon (1997) selon qui le métier d'étudiant consiste à entrer dans un processus d'apprentissage sur le plan du fonctionnement de l'institution et sur le plan intellectuel) et « *les caractéristiques de l'enseignement universitaire* » (*ibid.*) (conception de l'enseignement, relations enseignant/étudiants). Partant de ce constat, il suggère, outre le fait de mieux informer les futurs étudiants, de développer la formation des enseignants-chercheurs aux pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage.

On se souvient que Romainville (2000) donne trois grandes raisons à l'échec dans l'université de masse : les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, la gestion de son nouveau métier par le jeune étudiant et les caractéristiques de l'enseignement universitaire. Nous nous arrêtons maintenant sur ce dernier point car il nous semble qu'il s'agit d'un axe important de progrès potentiels. En effet, au-delà des méthodes de travail des étudiants et de leur nécessaire prise en compte par les enseignants, la question des modes d'enseignement prend une acuité particulière pour la partie des étudiants qui n'ont pas acquis les bonnes habitudes, les *habitus* attendus dès l'entrée à l'université. C'est la question de l'évolution des pratiques, entre la dominance de l'exposé oral et la gestion du nombre.

2.1. Les caractéristiques de l'enseignement universitaire

- *L'université est bouleversée depuis 50 ans et peine à trouver le bon sillon*

Ainsi que le rapporte Rey (2005), Jordelle Zetlaoui explique dès 1999 les bouleversements qui entreprennent l'université française depuis la fin des années 1960 :

« Passage d'une université élitiste à une université de masse, remise en question des distances hiérarchiques entre enseignants et étudiants, transformation des relations maître-disciple, contestation du caractère "atemporel" des missions traditionnelles de l'université avec introduction d'une nouvelle fonction à dimension "utilitaire", expansion de la recherche et renouvellement de la pédagogie hors des cadres traditionnels de l'université, tels sont les phénomènes qui interviennent dans la transformation de l'Université française au cours des années 1960. » (Rey, 2005, p. 58).

Il semble, en effet, que l'on ne puisse plus faire l'impasse de la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Nous avons vu que le visage sociologique de l'université a évolué de façon considérable. Nous tâchons maintenant de montrer comment cette variable entraîne une modification des pratiques pédagogiques à l'université.

- *Le modèle pédagogique traditionnel ne suffit plus...*

Montfort (2000) est interpellée par le taux d'échec en première année d'université et par le faible nombre de recherches effectuées sur les causes de cet échec. Ces dernières s'appuient souvent sur les représentations que les étudiants se font de leur travail, mais depuis le milieu des années soixante (Bourdieu *et al.*, 1965), aucune recherche n'a porté sur les pratiques de travail réelles des étudiants. Pour elle, la cause de l'échec des étudiants de première année à l'université tient dans une définition insuffisante de ce qui est attendu d'eux, la norme de travail collective, n'étant pas exigeante, fixe un niveau de travail faible. Elle souligne le fait que l'enseignement en 1^{er} cycle n'étant pas valorisé, il est souvent effectué par de jeunes doctorants. Les conceptions des enseignants sont très hétérogènes : elles ne permettent pas aux étudiants de saisir des exigences homogènes qui les aideraient à déterminer une norme de travail sur laquelle se reposer. De même, les évaluations sont certificatives : elles interviennent très tardivement, à la fin du semestre, et ne permettent donc pas aux étudiants de savoir suffisamment tôt ce qu'ils doivent corriger pour se préparer aux examens. Enfin, les occasions d'échanges sur leurs pratiques sont inexistantes : chacun s'arrange pour faire

ce qu'il pense être le meilleur, en s'appuyant sur ce qu'il a fait au Lycée, mais sans être certain de bien faire.

Cette étude de Montfort est remarquable car elle met en évidence le fait qu'il est désormais nécessaire de prendre en charge à l'université l'explicitation des attendus. En effet, qu'il s'agisse d'élèves dont la scolarité était sans tache, brillants même pour certains, classés juste après les lycéens qui entrent en classes préparatoires aux grandes écoles ou d'élèves plus moyens, les normes qu'ils développent et leurs pratiques de travail sont toujours calées en fonction du plus petit dénominateur commun, l'échelon le plus faible des exigences. Ceci n'est pas dû à une forme de faiblesse ou de manque de rigueur ontologique des nouvelles générations, mais plus vraisemblablement à un manque d'accompagnement de l'institution (hétérogénéité des attentes de chaque enseignant, absence d'exigence commune de l'institution, faiblesse de la relation pédagogique, absence de moments d'échanges organisés sur les pratiques). Dans leur « Rapport pour l'Observatoire de la Vie Étudiante » d'avril 2008, Coulon et Paivandi concluent de leurs travaux que :

« Le "noyau dur" de la réussite étudiante est la question pédagogique. En effet, si l'on considère que l'apprentissage du métier d'étudiant reste la condition nécessaire de l'accès au savoir et de la réussite universitaire, la relation constitue l'un des piliers du processus qui conduit à l'affiliation à l'université, et cela sur un double plan : d'une part, sur le plan pédagogique, la relation aide l'étudiant à opérer le saut qualitatif qui caractérise son passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, et donc l'aide à accomplir son affiliation intellectuelle ; d'autre part, sur le plan social, la relation contribue au développement du sentiment d'appartenance à l'établissement et à son environnement humain, propices à la réussite étudiante. » (Coulon et Paivandi, 2008, p. 80).

2.2 Les pratiques pédagogiques évoluent peu dans l'enseignement supérieur

Or, au-delà de la question de l'évaluation selon le modèle traditionnel que l'on vient d'évoquer, on peut aussi prendre la question des pratiques pédagogiques car il semble qu'il s'agisse d'un vecteur de progrès à explorer encore : comment les enseignants, issus de formations de type traditionnel s'adaptent-ils aux nouvelles contraintes engendrées par l'université de masse ? Quel est l'impact des activités choisies par les enseignants sur les apprentissages des étudiants ? Comment contribuer au développement de la capacité des étudiants à étudier en autonomie ? Et, finalement, en quoi notre métier

d'enseignant consiste-t-il ? Entre le paradigme de l'enseignement des connaissances produites à l'université et celui de l'attention portée aux apprentissages, où se situe-t-il ?

L'adaptation des enseignants à leur nouveau public étudiant est réelle, notamment au cours du 1^{er} cycle où l'on note une tendance à prendre en compte les besoins exprimés par les étudiants en développant une forme d'enseignement plus scolaire qu'universitaire (Bourgin, 2003). Cependant, la forme de l'exposé magistral ainsi que la nécessité de l'autonomie, deux marqueurs du modèle traditionnel, sont encore très présentes. Des études ont montré que cette adaptation était réelle mais qu'elle se faisait le plus souvent de façon individuelle et non concertée (Altet, 2003). Or, il est certain que les projets d'innovation pédagogique conduits par des équipes ont non seulement plus de pérennité, mais aussi plus d'impact sur les apprentissages des étudiants (Dejean, 2002).

Avec Enders et Musselin (2008), on peut avancer le fait que le métier d'enseignant-chercheur (plus largement le « travail universitaire ») change aussi sous la pression de l'évolution de tendances lourdes sur les plans national comme international. En effet, la massification de l'enseignement supérieur, mais aussi les attentes de la société (vers une « société de la connaissance ») ainsi que le développement massif des nouvelles technologies de l'information et de la communication (qui entraîne des changements importants dans la répartition et la diffusion de la connaissance dans la société) n'ont pas uniquement de conséquences sur les infrastructures du système d'enseignement supérieur, mais aussi sur les attentes que les institutions font peser sur leurs membres. Ces évolutions peuvent prendre la forme d'une diversification accrue de la profession universitaire entre les différents rôles professionnels traditionnels (comme la recherche ou l'enseignement) et de nouvelles responsabilités de gestion, de développement économique (recherche de financement) et de la nécessité de rendre la recherche pluridisciplinaire. Ces tendances influencent la relation de chacun à sa responsabilité d'enseignant. Selon qu'il sera amené par son environnement à privilégier tel ou tel rôle, il ne considérera pas l'enseignement de la même façon.

Par ailleurs, des recherches ont montré que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage étaient liées (Duguet et Morlaix, 2012). Que l'on évoque les perceptions des enseignements par les étudiants ou leurs méthodes d'apprentissage, il semble bien

que les méthodes pédagogiques les influencent. En effet, bien qu'il soit difficile de savoir précisément en quoi consistent concrètement ces pratiques d'apprentissage et que peu de recherches se soient attachées à explorer cette question, il semble bien que les pratiques d'enseignement à l'université aient un impact important sur elles. Pour Ménard (2012), si l'enseignant n'a pas « *d'habiletés pédagogiques* » ou s'il n'est pas « *concret* », ses activités pédagogiques peuvent avoir un effet négatif sur l'apprentissage des étudiants. Or, « *tous les enseignants ne les maîtrisent pas* » (*ibid.*). Par ailleurs, Viau (2009), partant du constat d'une baisse de la motivation des étudiants entre la première et les dernières années de leur cursus, insiste sur la nécessité pour les professeurs d'université de réfléchir à la façon dont ils peuvent contribuer à favoriser la motivation de leurs étudiants par l'intermédiaire des activités d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre.

Au début des années 2000, dans un important mouvement de réflexion sur leur système éducatif, des chercheurs québécois ont travaillé sur les questions de stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur la réussite scolaire (Bruneau-Morin, 2002)²⁴. Il ressort notamment de ces travaux le fait que la variété des méthodes pédagogiques utilisées est un facteur essentiel de la réussite des étudiants. En effet, partant du principe que chaque étudiant développe ses propres stratégies d'apprentissage et son propre style cognitif, il est simple de comprendre que, dès lors que l'on augmente la variété des méthodes d'enseignement, on a plus de chance de rejoindre un nombre plus élevé d'étudiants qu'en utilisant toujours la même (Aubé, 2001).

Enfin, en conclusion de leur ouvrage sur la réussite, l'échec et l'abandon dans l'enseignement supérieur, Romainville et Michaut (2012) insistent sur le fait que « *la réussite et l'échec se jouent aussi – voire principalement- au sein même des interactions entre enseignants et étudiants, ne fût-ce que via les pratiques d'évaluation [...]* » (p. 262). Pour eux, l'un des meilleurs prédictors de la réussite réside dans la qualité de l'enseignement (même s'il est bien certain que les capacités cognitives des étudiants et le temps de travail de l'étudiant ne doivent pas être négligés !). Ils ouvrent enfin des

²⁴ Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (AQPC), webographie d'articles de la revue *Pédagogie Collégiale*, http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Pedagogie_collégiale_et_Infiressources.pdf, consulté le 19 décembre 2015.

pistes de recherches sur les pratiques enseignantes telles que le travail collaboratif (« *qui contribue à l'intégration sociale et académique des étudiants* », Romainville et Michaut 2012), l'explicitation des prérequis des formations, la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants entrants et la mise en place d'actions de renforcement de ces prérequis, toutes ces mesures constituant « *des modalités pédagogiques pour compenser d'éventuelles inégalités de passé scolaire* » (*ibid.*, 2012, p. 262). Le passé scolaire constituant le facteur explicatif le plus déterminant des résultats des étudiants (Duguet, 2012), il est impératif que les enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques pédagogiques. Cela pose la question de l'endroit où l'on se place lorsque l'on évoque la pédagogie : est-ce du côté de l'enseignant, de celui qui transmet le savoir, ou plutôt de l'autre côté, celui de l'étudiant, de ses pratiques, de ses stratégies, de la gestion de ses apprentissages ? C'est ainsi que nous évoquerons les deux extrêmes d'une ligne de réflexion sur la pédagogie qui sont les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage : d'un côté, l'attention se portant plutôt sur l'enseignant tandis que, de l'autre côté, on sera plutôt attentif aux apprentissages, c'est-à-dire à ce que les étudiants font de l'enseignement. Cette question est très clairement résumée par Michel Saint-Onge dans le titre de son ouvrage de 2008 : *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*.

2.3 Du paradigme « Enseignement » au paradigme « apprentissage », quel est notre métier ? La normalisation du travail de l'enseignant (Enders et Musselin, 2011)

Il s'agit de l'articulation entre l'enseignement et l'apprentissage. Dans la littérature actuelle on trouve les traces d'un débat important autour de cette question. Quelques années après la mise en œuvre de leur grande réforme de l'éducation, les Québécois ont produit un grand nombre de réflexions et de travaux, en faveur d'une forme d'enseignement « traditionnel » (Bissonnette *et al.*, 2005 ; Richard et Bissonnette, 2002 ; Gauthier *et al.*, 2005) tandis que les autres plaidaient en faveur d'une pédagogie orientée sur les apprentissages des étudiants (Lafortune et Daudelin, 2001).

Imaginons une ligne qui relierait deux points dont l'un représenterait le paradigme « enseignement » et l'autre le paradigme « apprentissage ». Entre ces deux points prennent place une multitude de positions faites de références, de choix, de valeurs,

de postures et d'attitudes auxquels nous avons été, nous sommes ou nous serons confrontés comme enseignant ou comme étudiant. Nous présentons ici une forme de synthèse de chacun de ces paradigmes, aidés en cela par la présentation remarquable qu'en ont faite Langevin et Bruneau dans leur ouvrage de 2000, *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*. Cette présentation s'organisera selon trois entrées : une définition, les formes et le système d'évaluation de chacun des deux paradigmes.

Pour définir le paradigme « enseignement » on pourrait utiliser plusieurs qualificatifs en évoquant l'idée de certitude mise en avant par Philippe Meirieu (1995a) car il s'agit ici de penser l'enseignement comme la transmission de savoirs constitués, « certains » en quelque sorte. On pourrait aussi parler d'une pédagogie qui s'appuie sur la recherche ou l'expertise du chercheur ou du praticien faisant état des connaissances qu'ils ont contribué à produire ou de celles qu'ils ont acquises. On évoquera enfin la notion de « reproduction » (*ibid.*)²⁵ : dans ce paradigme, on porte la belle idée de l'Encyclopédie car elle « *est, au fond, ce qui a fondé l'essentiel de nos méthodes d'enseignement, et c'est toujours le modèle des manuels scolaires qui sont encore en utilisation aujourd'hui.* » (*ibid.*). Il s'agit de « *rendre les savoirs disponibles, ordonnés, rigoureux et exhaustifs* » (*ibid.*). On est dans une « logique d'exposition » dans laquelle le temps devient une préoccupation importante car il est nécessaire de pouvoir faire tout le programme, de pouvoir présenter l'essentiel de la discipline dont l'enseignant est le garant. Pour Langevin et Bruneau (2000), la préoccupation principale touche aux compétences disciplinaires du professeur, on s'intéresse au contenu, quelle que soit la composition du public. Les étudiants sont considérés comme ayant acquis au préalable les connaissances requises puisqu'ils ont été sélectionnés (titulaires d'un diplôme en faisant foi). L'erreur est une faute puisqu'elle laisse entendre que l'on n'a pas suivi la présentation (pourtant préparée, disséquée, digérée) des connaissances. Dans ce cadre, le paradigme « enseignement » devient « *la réussite d'un maximum d'élèves qui ont la capacité d'apprendre selon un modèle déterminé.* » (Langevin et Bruneau, 2000, p. 22).

La forme sera soumise aux préoccupations temporelles car si l'on veut couvrir les points clefs de la discipline en un temps limité, il devient nécessaire d'optimiser le temps

²⁵ Philippe Meirieu (1995a), tiré du site de l'auteur : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/miseenpratique.pdf>. Consulté le 29 juillet 2016.

disponible. Dès lors, quel meilleur moyen que l'exposé magistral ou la conférence ? La tendance de ce paradigme est celle que nous connaissons dans l'enseignement supérieur : un isolement disciplinaire sur la base duquel on construit des programmes de formation (souvent à partir des ressources disponibles) dans une logique d'empilement des connaissances, tout cela sanctionné par les examens de fin de semestre.

À l'autre extrémité de notre ligne se développe le paradigme « apprentissage ». Par opposition à son image de reproduction, Meirieu évoque celle d'une « *logique de formation* », une « *logique de rencontre* »²⁶. Le fondement théorique en est le constructivisme : l'étudiant développant ses connaissances sur la base de ses acquis et en fonction de ses intentions et de l'environnement de l'apprentissage, il participe à la recherche et à la « création » du sens de ses propres connaissances. Cela nécessite une démarche de retour sur ses pratiques de façon à développer sa métacognition (« *Ensemble des jugements, des analyses, des régulations conscientes ou non (mais qu'il importe de rendre explicites, observables et conscientes) effectuées par l'apprenant sur ses propres performances (processus ou produit) dans des situations de PRE, PER ou POST performances* », Leclercq, 2003). Cela suppose aussi que l'enseignant dépasse son rôle de spécialiste ou d'expert disciplinaire pour endosser la responsabilité des méthodes pédagogiques. En effet, il devient un « *stratège* » (Langevin et Bruneau, 2000) à deux niveaux : premièrement, dans le sens où il doit tenir compte des différentes façons dont les étudiants gèrent leurs apprentissages et ensuite parce qu'il doit les intégrer dans les méthodes pédagogiques qu'il met en œuvre. Il rend sa réflexion pédagogique explicite de façon à faciliter la compréhension des finalités (donc de l'apprentissage des étudiants). Ici la question et l'erreur font partie de la formation qui est pensée, organisée et animée autour de la personne de l'étudiant.

L'enseignant se préoccupant des activités pédagogiques propres à faciliter l'apprentissage, la forme devient un point d'attention dès la conception des enseignements. On développe l'interactivité, les échanges entre les pairs, la recherche et le traitement des informations, on contribue au développement d'habitudes spécifiques telles que l'anticipation, la distinction de l'essentiel et de l'accessoire, lier des faits ou des données les uns aux autres, la volonté de comprendre et l'utilisation de capacités

²⁶ Philippe Meirieu, (1995b).

logiques (Rey, 1996, p. 109, cité par Langevin et Bruneau, 2000, p. 29). L'évaluation se développe : elle s'enrichit d'épisodes formatifs qui permettent à l'étudiant de situer ses connaissances par rapport aux objectifs. Il y est associé de différentes manières (choix des critères, évaluation des méthodes, des pairs). La responsabilité de l'apprentissage est portée par l'étudiant.

En manière de synthèse, nous reproduisons ici un tableau de Langevin et Bruneau (2000, p. 35) dans lequel sont rassemblées les conséquences sur l'apprentissage et l'enseignement de chacun des deux paradigmes.

Tableau 3 : Paradigme de référence et modèle d'action pour l'universitaire

<i>Paradigme enseignement Une logique de contenu</i>	<i>Paradigme apprentissage Une logique de transfert</i>
Le professeur est expert, conférencier L'étudiant est passif Une logique disciplinaire associée à une qualification générale (culture)	Une logique de spécialiste, stratège, accompagnateur L'étudiant est actif, partenaire Une logique de compétences reliées aux exigences du milieu professionnel de référence
Un enseignement basé sur des contenus disciplinaires, sur la recherche du professeur Le but est d'assurer une reproduction de la communauté scientifique	Un enseignement basé sur le développement d'habiletés cognitives et métacognitives Le but est d'assurer l'intégration et le transfert des apprentissages
Une logique de connaissances, de développement personnel	Une logique d'utilité, de construction de sens

Source : Langevin et Bruneau (2000, p. 35).

Dans son ouvrage de 1993, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Michel Saint-Onge explique que l'on pense souvent qu'il suffit de dire, de proclamer, de répéter ou d'énoncer et d'expliquer pour que l'auditoire apprenne. C'est poser des postulats selon lesquels il suffirait de transmettre pour faire apprendre. Or, il est bien certain que : « *l'enseignement n'est pas une simple transmission de matière. C'est l'organisation de méthodes d'intervention qui permettent aux élèves de construire leur savoir sur le modèle des diverses disciplines scolaires.* » (*ibid.*, p. 8). Pour cet auteur canadien, il semble évident que l'enseignement nécessite d'être attentif à ce que font les étudiants pour apprendre, aux stratégies qu'ils se donnent pour aborder,

comprendre, mémoriser et restituer (au sens large) les différentes disciplines qui composent leurs cursus. Cette nécessaire attention vient enrichir nos pratiques, modifier la structure des cours que nous animons, car il faut bien que nous remplacions nos anciens exposés par d'autres moyens plus « écologiques », c'est-à-dire des moyens qui tiennent compte des conditions d'apprentissage réelles des étudiants qui nous sont confiés. Il ne suffit pas de parler, il faut ménager des pauses pendant les séances, mais sans attendre une heure pour le faire ; on peut apprendre autrement qu'en écoutant et nous pouvons les aider à écouter pour prendre des notes, de même qu'il faut les accompagner dans la découverte de la discipline dans laquelle nous baignons depuis de nombreuses années ; nous devons les aider à déterminer s'ils ont bien compris ou s'ils se trompent et favoriser l'expression de leurs questions, voire de leurs doutes, ainsi que la mise en action de leurs nouvelles connaissances. Nous ne pouvons plus nous contenter d'exprimer notre savoir ou de « *passer notre matière, [car] c'est aux élèves de s'arranger pour apprendre* » (Michel Saint-Onge, 2008, p. 8). Pour Michel Saint-Onge, la question posée est celle de l'examen de la qualité des éléments d'enseignement qui favoriseront l'apprentissage des étudiants.

Elle rejoint aussi une autre question posée par Philippe Meirieu en 1994, celle du transfert :

« Savoir si telle ou telle pratique favorise le transfert et à quelles conditions est essentiel. Plus encore, comprendre comment l'exigence du transfert peut nourrir toutes les pratiques pédagogiques est déterminant : car c'est quand ces pratiques porteront cette préoccupation et s'interrogeront sur les moyens de l'incarner qu'elles auront quelque chance de devenir véritablement émancipatrices ».

Car, en effet, suffit-il de chercher à transmettre des connaissances dans des cerveaux malléables et réputés réceptifs ? Ou plus précisément, de mettre en œuvre des activités pédagogiques organisées et séquencées de façon à permettre des apprentissages que l'on cherche à développer « chez » les étudiants et avec eux ?

Dans le deuxième cas, on est obligé de sortir de la « conférence monologue » et du « monologue expressif » décrits par Altet (1994) et de réfléchir aux activités pédagogiques qui permettront l'acculturation, la compréhension, le transfert et la restitution la plus riche possible par les étudiants de la plus grande partie de nos enseignements.

Pour faciliter ces apprentissages que nous appelons de nos vœux, les étudiants nous donnent quelques pistes, lorsque l'on s'intéresse aux besoins qu'ils expriment. Ainsi que le décrit Mucchielli (1998) :

« Ce que les étudiants nous demandent, c'est de leur donner les moyens de parvenir à leurs fins, c'est de les guider, de leur apprendre à travailler et à réfléchir par eux-mêmes plutôt que de s'estimer satisfait d'avoir dispensé un enseignement, exposé ses connaissances livresques et opéré entre eux une sélection massive sur la base de l'agilité mentale et des capacités de la mémoire à court terme. ».

Ainsi, nos étudiants nous tiennent comptables d'une véritable relation pédagogique. Ils souhaitent que nous descendions de nos estrades et de nos chaires de façon à les accompagner sur le chemin du développement de leur autonomie. Ce n'est certes pas l'alpha et l'oméga de l'enseignement centré sur la gestion des apprentissages des étudiants, mais certainement l'une des conditions nécessaires à son efficacité.

Un dernier point doit être souligné ici pour apporter un élément supplémentaire en faveur d'une évolution des mentalités et des pratiques enseignantes. Il s'agit d'un fait relevé par Lanarès et Poteaux (2013) qui notent que de nombreuses évolutions socio-économiques viennent régir les différentes facettes du métier d'enseignant (politiques, économiques et pédagogiques). En ce qui concerne ces dernières, ils relèvent que les théories qui sous-tendent les cadres conceptuels de la pédagogie sont passées du courant behaviouriste dans les années cinquante au courant socioconstructiviste.

« Un aspect dominant de la recherche en psychologie de l'apprentissage, à partir des années cinquante, est certainement la montée en puissance des approches constructivistes et socioconstructivistes qui accordent une place déterminante à l'activité personnelle de l'étudiant, aux confrontations avec d'autres étudiants et l'enseignant dans l'acquisition et la construction de nouveaux savoirs », (ibid.).

Ils ajoutent que :

« [...] dès lors, le point de référence n'est plus tellement ce que l'enseignant transmet mais plutôt ce que l'étudiant apprend qui couvre non seulement la rétention de connaissances mais aussi le développement capacités de réflexion et d'application, l'acquisition d'habiletés cognitives (par exemple, la résolution de problèmes). », (ibid., pp. 14-15).

Dans la même lignée, on pourra se reporter à la contribution lumineuse de Catherine Verzat intitulée « Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? » qui constitue le premier chapitre de l'ouvrage édité sous la direction de

Raucent *et al.* (2010) : *Accompagner des étudiants, quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelle mise en œuvre ?* En quelques pages synthétiques, elle y montre comment l'enseignement et la formation sont passés d'un paradigme magistro-centré à une vision pédago-centrée, d'une logique transmissive à une conception constructiviste. Elle en présente les raisons, qui vont de l'économie « *les aider à construire des compétences transversales et à les préparer sans complaisance aux nouveaux modes de management qui les attendent dans l'économie actuelle.* » (Verzat, 2010, p. 28), au social (vers l'autonomie des personnes) et note également : « *nous montrerons que l'accompagnement à l'Université concerne certes les étudiants, mais aussi les enseignants.* », (*ibid.*, p. 28).

Ainsi, nous avons évoqué l'évolution importante et rapide, à la fois quantitative et qualitative de l'enseignement supérieur. Nous avançons l'hypothèse qu'il devient nécessaire de réfléchir à une évolution des pratiques et du modèle qui préside aux pédagogies qu'il utilise. Voyons désormais plus précisément pourquoi cela devient nécessaire en portant notre attention sur les acteurs principaux de cet environnement : les étudiants, les enseignants et les institutions de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE 2 :

Les acteurs, étudiants, enseignants et institutions : comment agir au sein de cet environnement ?

La massification des effectifs de l'enseignement supérieur ainsi que les évolutions que nous venons d'évoquer ont de nombreux effets sur les trois parties principales de ce système : les institutions, les enseignants et les étudiants eux-mêmes. Nous nous intéressons d'abord à la qualité des bacheliers et la notion de « démocratisation ségrégative » mise en avant par Merle (2002).

1. Les étudiants

1.1. La qualité inégale des bacheliers joue sur le choix de leur filière

Les institutions de l'enseignement supérieur ne sont pas toutes affectées de la même façon par cet afflux massif d'étudiants d'abord parce que leur répartition n'est pas naturellement égalitaire entre elles (Lahire, 1997). En effet, d'après le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche²⁷, les quelque 2 500 000 étudiants français de l'année 2014-2015 se déploient à près de 57 % dans les Unités de Formation et de Recherche (UFR), c'est-à-dire à l'université, contre un peu plus de 28 % dans les Écoles (ingénieurs, management et autres) et près de 15 % dans les filières courtes (IUT et STS). C'est donc bien l'université qui accueille le plus grand nombre de ces étudiants. Par ailleurs, les qualités « scolaires » des bacheliers diffèrent selon les filières qu'ils ont choisies ou dans lesquelles ils se trouvent par défaut.

Au-delà des chiffres que nous avons rappelés, une analyse rapide de l'évolution considérable du nombre des bacheliers au cours du XX^e siècle montre que l'apport des filières technologiques et professionnelles est très important (50 % du total en 2011 comme le montrent les chiffres ci-dessous, tirés du site du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche²⁸).

²⁷ RERS, août 2015, p. 165.

²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : MENESR.

Selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche²⁹, en 2003, on compte 484 000 bacheliers dont 259 812 lauréats du baccalauréat général (soit 54 %), 137 603 lauréats du baccalauréat technologique (28 %) et 88 504 lauréats du baccalauréat professionnel (18 %).

En 2011, on compte 567 000 bacheliers, dont :

- 283 121 bacheliers généraux (soit 50 %).
- 128 832 bacheliers technologiques (22 %).
- 155 502 bacheliers professionnels (28 %).

On note ici une forte progression de la proportion du nombre de bacheliers professionnels de 18 % à 28 % du total, en 8 ans. On note également le fait que s'ils constituent la moitié des effectifs des bacheliers, ils n'occupent plus que 15 % de ceux des filières courtes censées les accueillir. Cela signifie qu'ils entrent également dans les autres filières, principalement à l'université.

Or, s'ils sont tous titulaires du Baccalauréat, tous n'ont pas acquis les mêmes connaissances ni les mêmes savoir-faire (Beaud, 2008 ; Pinto, 2008) et ils s'engagent dans des voies différentes tant sur le plan de la durée des études qu'ils poursuivent que sur celui de la reconnaissance économique des titres qu'ils obtiennent. L'une des raisons mises en avant par ces auteurs tient dans le fait que les savoir-être nécessaires pour s'affilier dans le métier d'étudiant, pour en comprendre les implicites, pour s'insérer socialement dans les groupes de pairs – toutes conditions nécessaires pour réussir à l'université selon Coulon (1997) – ne sont pas acquises de la même façon dans toutes les classes sociales. On connaît ces phénomènes depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1964) ou encore de Baudelot et Establet (1971) : sont privilégiés de ce point de vue les étudiants issus des classes sociales les plus élevées. Des travaux récents confirment que les effets des inégalités sociales perdurent : Lambert-Le Mener (2012) montre que ces inégalités ont un impact sur le parcours de formation entier, incluant le stade universitaire.

²⁹ Tiré du site du gouvernement consulté le 14 août 2015 (<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html#Chiffres-clés>). Les pourcentages sont de nous.

Dans cette description globale des nouvelles caractéristiques des bacheliers accueillis dans l'enseignement supérieur, un autre phénomène se développe depuis une vingtaine d'années : l'accès à l'informatique. Ici encore, on assiste à des situations contrastées.

1.2. Usage généralisé des TICE et du numérique

On pourrait croire que les générations dites « Y » et « Z », celles des étudiants nés dans les années 1985 à 1995 avec l'apparition d'internet, la généralisation de son utilisation dans la population et le développement des réseaux sociaux, on pourrait croire que ces générations savent faire de tous ces nouveaux outils autant de moyens de connaissance. On pourrait penser simplement que le fait de maîtriser cet environnement technique, à la différence des générations qui les ont précédées, leur donne un avantage évident en termes d'apprentissage : puisqu'ils utilisent ordinateurs, tablettes ou smartphones plus de trois heures par jour en moyenne³⁰, ces étudiants disposent d'une avance considérable par rapport à leurs aînés en matière d'accès à l'information... Las, la réalité est décevante : l'enquête menée dans le cadre de la chaire ouverte en partenariat entre Orange et Grenoble École de Management que nous venons de citer montre que l'utilisation que les étudiants font des Techniques d'Information et de Communication (TIC) semble d'abord due à l'ennui. En effet, selon la centaine d'étudiants ayant participé à cette étude sur deux ans, lorsque l'on est contraint à l'écoute sans autre possibilité d'action que celle qui consiste à prendre des notes, l'ennui se fait jour rapidement ainsi que dans les transports en commun ou à la maison. Afin de le dépasser on a recours à la relation à l'autre par l'intermédiaire des réseaux sociaux, même lors de microtâches (entre une et cinq minutes) dont l'ensemble représente tout de même 80 % du temps d'utilisation des TIC. Les 20 % restant sont occupés par des activités liées aux études (prise de notes en cours ou recherches documentaires) ou ludiques (visionnage de films ou de séries, articles d'information ou jeux en lignes), (Martin-juchat *et al.*, 2014). Ces activités durent plus longtemps (on parle alors d'utilisation longue du numérique) entre 15 et 60 minutes. La question se porte donc moins sur la connaissance technique des outils que sur les finalités des différents usages que l'on en fait (comme étudiant et comme enseignant !). Il s'agit donc d'accompagner la réflexion des étudiants sur les

³⁰ Martin-juchat *et al.*, (2014).

finalités et les usages qu'ils font du numérique, de la même façon que pour celui des infrastructures offertes par les institutions qui les accueillent (bibliothèque et autres ressources documentaires par exemple).

Relativement à la question de l'usage des TIC dans l'éducation (TICE), une synthèse de nombreux travaux nord-américains et européens a été effectuée au Canada par Béliveau en 2011. Cette synthèse est rapportée par Letourneau dans un article paru en 2011. Nous en tirons ici quelques-uns des enseignements les plus pertinents par rapport à notre propos.

La question à laquelle cet article cherche à répondre est celle des apports dus aux TICE dans les résultats des étudiants : leur usage par les enseignants entraîne-t-il une amélioration des performances des étudiants ? Finalement, quels sont les apports des TICE dans la formation des étudiants ? On ne peut pas éviter ce sujet ici dans la mesure où l'on parle des outils par lesquels la connaissance se diffuse que ce soit de la part des enseignants et des chercheurs que de celle des étudiants. Cette utilisation entre nécessairement dans la réflexion que nous menons sur l'accompagnement méthodologique des étudiants. En effet, outre le fait que ces outils de travail démultiplient considérablement les sources de connaissances, ils façonnent aussi les façons de faire, l'exercice même du métier d'étudiant. Letourneau montre que les technologies de l'information ne jouent pas sur l'élévation du taux de réussite des étudiants parce que les raisons de cette réussite se situent plutôt dans la personnalité de l'apprenant ainsi que dans l'art du pédagogue qui le guide.

D'après Loisier (2011) : *« On peut dire que les TIC semblent améliorer les connaissances, les aptitudes et les compétences transversales, en contribuant à la motivation, au plaisir d'apprendre et à l'estime de soi [...] les aptitudes au travail en collaboration, les aptitudes à traiter des données, les compétences métacognitives »*. Cet auteur a montré qu'elles contribuaient au développement et au renforcement de la motivation et du plaisir d'apprendre ainsi qu'à l'estime de soi. Mais le plus important est le fait que ces effets semblent s'expliquer d'abord parce que l'utilisation du numérique facilite les interactions entre les étudiants et les professeurs, notamment en augmentant le recours au professeur. Mais l'apport principal de l'utilisation des Technologie de l'Information et de la Communication à la réussite des étudiants semble résider dans le

fait d'un changement de positionnement de l'enseignant. En effet, en développant les interactions entre pairs, elles permettent la mise en œuvre réelle de pédagogies actives. Finalement, c'est bien d'abord la question de la posture de l'enseignant qui nous préoccupe, avant celle des outils qu'il utilise. Plus précisément, il s'agit d'abord de la question des stratégies pédagogiques que l'on utilise. Ces dernières (éclairées par les objectifs pédagogiques) nous permettent de déterminer non seulement l'usage de tel ou tel outil (numérique ou non, hybride...) mais aussi de définir le positionnement de l'enseignant le plus adapté entre didactique et accompagnement.

Ainsi, après les questions relatives aux qualités des bacheliers et à leur usage du numérique, il est nécessaire d'aller plus avant dans la description de quelques-unes de leurs caractéristiques qui ont un impact fort sur les modalités de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

2. La nécessité d'un encadrement pédagogique fort pour certains bacheliers

Lorsque l'on parle, aujourd'hui, d'enseignement supérieur en France on désigne la partie du système d'enseignement située au terme du cycle d'éducation secondaire, après l'obtention du Baccalauréat. On suppose alors acquis des connaissances et des savoir-faire propres à l'étude. Nous verrons avec Lahire (1997) qu'il existe à ce moment-là d'importantes disparités entre les trois grands types d'institutions qu'il décrit ainsi qu'entre les étudiants qui les composent.

Nous l'avons évoqué au début de ce chapitre sous l'angle des chiffres, mais il est intéressant d'aborder la réalité de l'enseignement supérieur français par le truchement de l'une de ses composantes principales : les étudiants.

Leurs caractéristiques ont beaucoup évolué au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle. En effet, avec Laterrasse (2002) nous pouvons constater que l'étudiant-type est une étudiante (même si elle dépasse rarement le 1^{er} cycle et qu'elle est moins représentée que les hommes dans les filières les plus prestigieuses). Elle est issue d'une classe sociale plus simple qui n'avait jusque-là pas ou peu la possibilité d'accéder à ce niveau d'études et ses « *attentes envers l'enseignement universitaire (mais aussi envers*

les enseignants), [ses] stratégies d'études, [ses] manières d'être étudiante, même si elles constituent toujours un temps de socialisation et d'autonomisation, montrent le peu de familiarité avec les valeurs et les méthodes de l'enseignement universitaire. » (Laterrasse 2002, p. 82). Cela laisse entendre que, dans le cadre où l'on cherche à amener le plus grand nombre à la réussite, il faudra tenir compte de ces attentes et de ces besoins nouveaux. On peut enfin noter une grande hétérogénéité des modes de vie des étudiants qui oblige à sortir d'une vision d'un monde uniforme et monochrome : non seulement leurs modes de vie, mais aussi leurs parcours (Laterrasse, 2002) ainsi que leurs besoins sont différents les uns des autres.

Par ailleurs, pour Pinto (2008) :

« L'orientation vers telle ou telle filière du supérieur dépend fortement, en effet, du baccalauréat obtenu : en 2006, les bacheliers des séries générales représentent 85 % des bacheliers inscrits à l'Université (hors IUT) alors que ceux des séries technologiques n'en représentent que 12 % et ceux des séries professionnelles, 3 % ; à l'opposé, les bacheliers des séries générales représentent seulement 23 % des bacheliers inscrits en STS alors que ceux des séries technologiques en représentent 61 % et ceux des séries professionnelles, 16 % (9 % en 2000) » (p. 16)³¹.

Cela nous donne une information supplémentaire quant au déséquilibre que nous allons trouver entre les trois grandes filières que nous avons décrit plus haut. En effet, la filière la plus sélective regroupe la plus grande partie des bacheliers des séries générales.

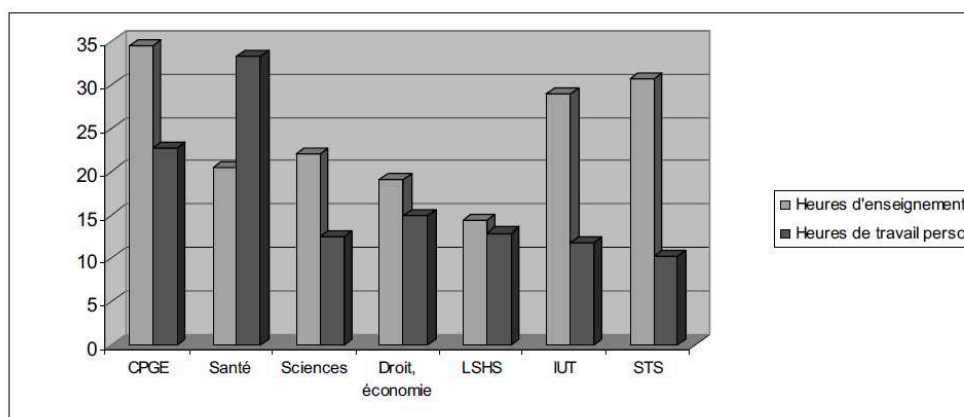
Ainsi que le montre Lahire (1997), l'enseignement supérieur français peut être découpé en trois grands domaines qui se distinguent les uns des autres par un ensemble de critères concrets qui dépassent la notion de sélectivité, bien qu'elle lui soit très fortement liée. Peuvent en faire partie, par exemple, les rythmes de travail, l'organisation de l'emploi du temps ou encore l'évaluation du travail. Ainsi, un premier groupe sera constitué des cycles d'études où les temps de travail imposés (TD et CM) et personnels sont importants (jusqu'à 60 heures hebdomadaires en classes préparatoires ou en 1^{re} année de Médecine). Ces institutions font preuve d'un fort encadrement pédagogique. Suit un deuxième ensemble composé des institutions où le nombre d'heures obligatoires reste élevé (jusqu'à une cinquantaine d'heures hebdomadaires en IUT des filières techniques, par exemple), mais pas le temps de travail personnel. Ici

³¹ Les chiffres sont tirés de MEN-DEPP (2007), p. 29.

encore le taux d'encadrement pédagogique est élevé, ce sont les enjeux déterminés par les étudiants qui marquent la différence avec le groupe précédent : selon Lahire (1997) ces derniers expriment la nécessité « *d'être contraints, peu sûrs qu'ils sont de leur volonté scolaire* ». Enfin, les étudiants des universités (à l'exception de Médecine) constituent un troisième groupe pour lequel le nombre d'heures obligatoires est bien moindre (une vingtaine d'heures hebdomadaires pour les étudiants de Lettres et sciences humaines) ainsi que les heures de travail personnel, ces étudiants travaillant une dizaine d'heures de moins par semaine, en moyenne, que ceux du groupe intermédiaire.

Le graphique ci-dessous illustre ce propos près de 10 ans après l'enquête de Lahire (1997) en mettant en évidence l'importance des heures d'enseignement (obligatoires) dans les IUT et en STS par rapport à celles des facultés de Sciences, Droit, Lettres et Sciences humaines.

Graphique 1 : Types d'études et durée en heures du travail studieux des primo inscrits³² dans le supérieur



Source : OVE, Enquête Conditions de vie 2006³³.

Champ : Étudiants inscrits pour la première fois dans le supérieur en 2005-2006 (France métropolitaine + DOM-COM) et en classe supérieure de lycée (CPGE et STS, publics MEN-MESR, France métropolitaine). Les heures de travail studieux représentent le total des heures d'enseignement et de travail personnel.

³² Primo-inscrits : étudiants inscrits à l'université en première année pour la première fois.

³³ Tiré de Erlich et Verley (2010).

Nous voyons là des éléments qui justifient que l'on s'interroge sur les formes d'enseignement proposées à ces cohortes massives. En effet, Lahire (1997) a montré que le choix des filières courtes (IUT et STS) était expliqué par un élément clé : un fort encadrement pédagogique (emploi du temps strict, exigence d'assiduité) dans la continuité de ce que connaissaient au lycée les bacheliers des sections technologiques et professionnelles et qu'ils plébiscitent. Dans le même temps, les bacheliers des sections générales comme professionnelles et techniques qui n'avaient pas pu rejoindre les filières dites « sélectives » reportaient leur choix sur l'université, faisant alors un choix par défaut. Ainsi, l'université recueille un pourcentage non négligeable d'étudiants dont les choix d'orientation ne sont pas clairement établis. En effet, la première année peut jouer des rôles différents selon les profils et les situations des étudiants. Romainville et Michaut (2012) expliquent que : *« la première année remplit alors plusieurs missions, dont celle de formation bien sûr, mais aussi celle d'orientation, voire de solution d'attente pour les étudiants qui auraient préféré opter pour une filière plus sélective mais qui n'ont pas été autorisés à s'y inscrire tout de suite. »* (p. 254).

Enfin, à cela s'ajoute aujourd'hui un phénomène que Merle (2002) a qualifié de « démocratisation ségrégative ». En effet, l'augmentation globale du temps des études et du nombre d'étudiants concernés ne signifie pas que tous auront les mêmes cursus, ni des résultats comparables. Avec l'augmentation concomitante du nombre des filières et du nombre d'étudiants, une hiérarchie s'est instaurée entre elles où les inégalités sociales ont trouvé à s'exprimer. Il est évident que les filières sélectives tiendront toujours le haut du panier par rapport à celles dans lesquelles la sélection ne se fait pas à l'entrée, même si, par ailleurs, l'accès à certains métiers comme ceux des filières du Droit notamment, peut se faire par l'intermédiaire de filières « non sélectives ».

2.1. La transition secondaire/supérieur

Bien que les recherches sur la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur soient peu nombreuses, on peut dire aujourd'hui qu'il s'agit d'un moment crucial dans la vie de chacun, notamment sur le plan de l'exercice de son métier ainsi que sur celui de sa relation au savoir. Trois points clefs sont à considérer sur ce plan : la notion d'autonomisation, celle de la relation aux enseignants et celle du travail personnel. En

conclusion de leur ouvrage *Du secondaire au supérieur. Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*, rapport réalisé pour le compte de l'Observatoire national de la Vie Étudiante (OVE), Chevaillier *et al.* (2009), nous expliquent que : « [cette] *rupture est très marquée pour les filières universitaires générales, moins pour les filières STS, IUT ou CPGE pour lesquelles l'encadrement s'apparente davantage à celui qui existe dans le secondaire.* » (p. 148).

Cette transition entre l'enseignement secondaire et le supérieur est une source importante des difficultés des étudiants, donc de l'échec à l'université. En Communauté française de Belgique, Parmentier (2011) montre la nécessité de la formation à la méthodologie pour plusieurs raisons. La transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur se révèle être un élément important dans les recherches sur les causes de l'échec. En effet, d'après Van Vracem et de Ketele (1983)³⁴, les facteurs de type cognitifs et motivationnels n'expliquent pas à eux seuls les difficultés des étudiants des premières années de l'enseignement supérieur. Pour ces auteurs, on peut considérer que la capacité de se donner des objectifs en termes de méthodes et de s'y tenir pèse pour 35 % dans le taux de réussite à l'université.

De nombreuses recherches dont l'analyse conduite par Boxus en Belgique en 1993, montrent la nécessité de porter l'attention sur la méthodologie et l'organisation du travail :

« Les multiples recherches et enquêtes menées dans toutes les institutions, sur des publics universitaires diversifiés, ont souvent relevé un ensemble de faiblesses ou lacunes d'ordre méthodologique ou organisationnel : difficultés de gestion du temps et d'organisation du travail, approche « restitutive » de la matière, incapacité de prendre des notes, de résumer ou de synthétiser, passage difficile du concret à l'abstrait et inversement. » (Boxus, 1993).

Bref, nous voyons là l'importance de la place donnée aux facteurs d'apprentissage sur lesquels il est possible de travailler. Ces points clefs faisant l'objet de formations proposées notamment à l'Université de Bretagne (Pérennes et Pinte, 2011) comme dans de nombreuses autres institutions en France à la suite du *Plan Réussite en Licence* (PRL), lancé en 2007 sous l'impulsion de Madame Valérie Pécresse, alors Ministre de

³⁴ Cité par Parmentier (2011).

l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Les objectifs de ce plan ne sont pas tous atteints comme le dénonce un rapport de l'Inspection Générale de l'Administration, de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAEN) (« *Note relative à la mise en œuvre du PRL* », Betant *et al.*, 2010). Il semble donc nécessaire de poursuivre dans la voie de l'accompagnement méthodologique des étudiants de Licence, ceux de première année en particulier.

Nous pouvons mettre en avant un constat formalisé par Duguet lors de la Biennale de l'éducation de l'année 2012 : « *les capacités cognitives ne jouent quasiment pas sur la réussite des étudiants au premier semestre* ». En effet, dans cette communication, l'auteure montre deux points clefs pour notre propos :

- La variable qui explique le mieux la réussite des étudiants est le passé scolaire, sa qualité, sa linéarité : l'absence de redoublement ainsi que la mention obtenue au Baccalauréat.
- L'impact des capacités cognitives des étudiants est nul sur leur réussite en première année d'université. Ce point est à relier au fait qu'au contraire, toujours d'après Duguet (2012) : « *il semble que tout se joue avant l'entrée à l'université, durant la scolarité effectuée entre le primaire et le secondaire* » (*ibid.*, p. 12).

On peut en ajouter une troisième avec Romainville et Michaut (2012) pour qui « *l'échec et la réussite n'appartiennent pas qu'aux étudiants et que les conditions d'étude peuvent également peser fortement sur leur parcours.* » (p. 259). Ici, ce sont l'instauration de politiques pédagogiques centrées sur les apprentissages des étudiants telles « *la disponibilité d'un service d'aide ou l'élaboration des programmes sur la base des besoins des étudiants* » (*ibid.*) qui sont proposés.

Les caractéristiques principales des bacheliers que nous venons d'évoquer, leur grande hétérogénéité, leur nombre, la diversité de leurs parcours ont des effets sur les personnes dont la responsabilité est de les enseigner vers lesquelles nous portons maintenant notre regard.

2.2. Les enseignants de l'enseignement supérieur, acteurs essentiels de cet accompagnement pédagogique en dépit de nombreuses responsabilités

La grande hétérogénéité des parcours, des acquis scolaires et sociaux et des besoins exprimés par les bacheliers entrant en première année de Licence pose la question de l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants. Enders et Musselin (2008) estiment qu'« *il est devenu nécessaire de repenser les programmes d'études et le rôle de l'enseignement comme des enseignants universitaires afin de faire face aux nouveaux types d'étudiants et à la transformation des conditions d'enseignement.* » (p. 133), tandis que Peretti (2009) note que « *l'hétérogénéité croissante des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur réclame un encadrement spécifique et des méthodes pédagogiques appropriées.* » (p. 20).

Dans cette section, nous souhaitons décrire le deuxième sommet du triangle que compose le système que nous décrivons ici : les enseignants. Nous évoquerons leur nombre et leurs statuts qui ont une incidence sur leurs activités, la question de leur professionnalisation et de leur formation à la pédagogie ainsi que les évolutions qui pèsent sur leur profession. Nous montrerons l'importance d'une réflexion sur leur formation et leur accompagnement pour la partie pédagogique de leur métier.

Nous avons abondamment fait état de la massification de l'enseignement supérieur pour évoquer l'évolution importante du nombre d'étudiants inscrits à l'université durant les dernières décennies. Il est tout aussi nécessaire de donner la mesure de celle du nombre des enseignants : la population totale des enseignants est passée d'un peu plus de 58 000 à près de 91 000 personnes entre les années 1992 et 2013, ce qui représente une augmentation de plus de 55 % en une dizaine d'années³⁵. Le Ministère précise la composition de cette population. Nous retiendrons deux éléments : les enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires (professeurs, maîtres de conférences et assistants) représentent plus de 62 % de la population de 2012, en augmentation de près de 56 % tandis que les personnels enseignants non permanents (enseignants associés, attachés d'enseignement temporaires et de recherche, doctorants contractuels effectuant un service d'enseignement, les assistants des disciplines hospitalo-universitaires, les

³⁵ MESR-DGRH, (2017).

lecteurs et maîtres de langue) pèsent pour 23,2 % et ont augmenté de près de 83 % durant cette période. Nous pouvons préciser cette situation générale sous l'angle du rapport entre le nombre d'étudiants et celui des enseignants. En prenant comme référence les données établies par Prost et Cyterman (2010) et celles du MESR³⁶, nous avons effectué le calcul reproduit dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Évolution des effectifs Étudiants et Enseignants dans l'enseignement supérieur depuis 1960

Années	Nombre d'enseignants (Prost et Cyterman, 2010)	Nombre d'étudiants (*)	Nombre d'étudiants/enseignant
1960	7 901	210 900	27
1971	30 598	637 599	21
1981	42 504	1 181 100	28
1991	53 110	2 160 300	41
2001	66 517	2 314 000	35
2010	72 733	2 319 600	32

(*) Le nombre des étudiants des années 1981 à 2010 est tiré de la note d'information du MESR référencée NI 14-01, tableau 2, p. 3

Source : Prost et Cyterman (2010).

Ce tableau se lit ainsi : en 1960, un enseignant de l'enseignement supérieur avait la charge de vingt-sept étudiants en moyenne.

Il est bien évident que nous reprenons toutes les précautions que Prost et Cyterman présentent sur la qualité de leurs chiffres au commencement de leur travail. Nous y ajoutons que nous sommes bien conscient que le calcul auquel nous nous sommes livré est quelque peu réducteur. En effet, les situations ne sont pas comparables entre celle de la personne qui fait un cours de biologie en 1^{re} année de PACES (Première Année Commune aux Études de Santé, regroupant Médecine, Pharmacie, Odontologie et Maïeutique) et celle qui enseigne une spécialisation pointue en 1^{re} année de doctorat car quand la seconde se trouve devant un auditoire restreint à une dizaine d'étudiants devenant des spécialistes de leur domaine, la première peut faire face à 2 000 ou 2 500 étudiants répartis en plusieurs amphithéâtres, au début de leur parcours, sa « prestation » étant dispensée par vidéo dans les amphis où elle ne se trouve pas.

³⁶ MESR-NI 14-01, tableau p. 3.

Néanmoins, malgré ces extrêmes et conscient de l'ampleur des différences que l'on peut rencontrer dans les situations des enseignants du supérieur (ne serait-ce qu'entre le premier et le deuxième cycle), nous pouvons noter que le nombre d'enseignants a suivi à peu près l'évolution de celui du nombre des étudiants. Une exception est à noter cependant : la charnière des années quatre-vingt-dix (entre 1985 et 1992) que nous avons déjà évoquée, au cours de laquelle l'afflux massif des nouveaux bacheliers n'a pas été absorbé immédiatement comme l'illustre la pointe de quarante et un étudiants par enseignant relevée en 1991. Ces chiffres nous permettent d'illustrer le fait qu'un effort important a été réalisé sur le plan quantitatif depuis la fin des années soixante. Mais de nombreuses questions se font jour tant sur les plans économique et social que politique et pédagogique.

En effet, le métier d'enseignant dans le supérieur est soumis aux évolutions nombreuses que notre temps nous impose. Nous en avons évoqué quelques-unes à propos de la nécessaire évolution des pratiques pédagogiques (cf. Enders et Musselin, 2008). Voyons sous quelles influences politiques, économiques et sociales et dans quelle mesure le métier d'enseignant-chercheur évolue désormais.

En Europe, dès avant la fin du XX^e siècle (en 1998 à la Sorbonne une première initiative intergouvernementale a réuni quatre États européens – France, Allemagne, Grande-Bretagne et Italie) les États se sont rapprochés afin de travailler au développement d'une zone d'échange sur le plan de l'enseignement supérieur, l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. On évoque communément le processus de Bologne initié en France avec la Déclaration de la Sorbonne (1999), 29 pays qui s'engagent à coordonner leurs politiques dans le but de créer cet espace. En 2015, ce sont 47 pays européens qui participent à cette construction qui, de plus, est harmonisée avec l'espace dédié à la recherche. Ces évolutions majeures ont des conséquences très importantes et touchent directement la vie des enseignants. En effet, elles sont à l'origine de nombreuses réformes du système d'enseignement supérieur français. Pour faciliter les échanges entre enseignants et étudiants des différents pays, il a fallu harmoniser les structures de leurs systèmes d'enseignement. La réforme de la structure Licence Master Doctorat (LMD), la création de standards de qualité communs, la mise en

œuvre des crédits d'enseignement (ECTS³⁷), ces réformes qui contribuent à la mise en œuvre de ce vaste espace européen d'enseignement influencent la vie des enseignants-chercheurs sur de nombreux aspects. Il a fallu réorganiser les cursus en fonction de ces nouvelles exigences. De nouvelles questions se font jour à propos des finalités de la formation à l'université que d'aucuns voient aller vers une forme de professionnalisation, notamment avec la notion de compétences. De façon plus pragmatique, apparaissent de nouveaux champs d'apprentissages jusque-là « cachés » dans les cursus mais dont on fait des éléments importants des exigences du monde professionnel : les compétences relationnelles ou le savoir apprendre, par exemple.

À un autre niveau, le développement des principes de l'assurance qualité dans le milieu universitaire entraîne des changements dans les visées des établissements : la préparation par chacun de son évaluation avec l'HCERES (le Haut Conseil d'Évaluation de l'Enseignement et de la Recherche, autorité administrative indépendante instituée par la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013³⁸) permet de commencer des démarches de type réflexif, de mettre en évidence ses atouts et les actions correctrices des points à améliorer. C'est aussi un moyen de reconnaissance par les pairs qui contribue au développement de partenariats entre les institutions de différents pays et, par conséquent, au rayonnement international des établissements. Il est compréhensible que le développement des classements internationaux exacerbe un sentiment de pression de plus en plus élevé. Ces classements sont mis en relation avec l'obligation de publier que les institutions d'enseignement supérieur font peser de plus en plus fortement sur les enseignants-chercheurs. Se pose ainsi la question du *Publish or perish*, expression brutale de l'injonction parfois violente, ou ressentie comme telle, faite aux enseignants-chercheurs de publier dans certaines revues classées sous peine de retard dans le développement de leur carrière ou de perte de considération professionnelle.

Enfin, nous l'avons déjà évoqué, l'arrivée massive de nouveaux étudiants et leur hétérogénéité mettent à mal les structures traditionnelles de la transmission. La

³⁷ European Credit Transfer System : ECTS.

³⁸ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013. Le HCERES succède à l'Autorité de Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), créée en 2006.

question des finalités de l'enseignement supérieur est posée : doit-on former des chercheurs ? Mais « *moins de 5 % des étudiants de 1^{re} année feront une carrière académique* » comme nous le rappellent Lanarès et Poteaux (2013). Ils évoquent aussi à ce propos la question de l'employabilité des étudiants que les institutions de l'enseignement supérieur doivent affronter. Ils notent que ces évolutions poussent les enseignants à « *modifier la conception de l'enseignement et le rôle des enseignants.* » (*ibid.*, p. 13), même s'il ne s'agit pas de « *transformer l'enseignement supérieur en général en une école professionnelle* » (*ibid.*).

Toutes ces questions, ces réflexions, ces évolutions ont des conséquences sur le plan de la pédagogie. En effet, il n'est pas neutre de mettre en œuvre des objectifs d'apprentissage, ni d'utiliser un système tel que celui des ECTS. D'après Lanarès et Poteaux (2013), il s'agit de « *la partie visible d'un long processus d'intégration des résultats des recherches en didactique et en psychopédagogie dans l'enseignement supérieur* » (*ibid.*, p. 14). Dans le contexte d'une prégnance des théories constructivistes et socioconstructivistes que nous avons rappelée, l'enseignement change, les enseignants sont appelés à faire évoluer leurs pratiques vers l'organisation de situations d'apprentissage.

Mais ce n'est pas le seul aspect de leur métier qui évolue : la répartition entre les activités traditionnelles de l'enseignant-chercheur que sont la recherche, l'enseignement et le service de gestion (mandats divers au sein de l'institution, par exemple) qui s'accompagnait d'une spécialisation disciplinaire semble se transformer en une spécialisation par activité. Enders et Musselin (2008) montrent ainsi que de nouveaux aspects se profilent sur deux axes correspondant à deux injonctions : l'entrepreneuriat, avec le développement de chercheurs entrepreneurs et l'interdisciplinarité, notamment pour les sciences cognitives :

« *La récente valorisation de l'interdisciplinarité défie les limites traditionnelles des disciplines et invite à de nouvelles formes d'interaction dans des domaines tels que les biotechnologies, les nanotechnologies ou les sciences cognitives. L'orientation de ces secteurs vers les transferts de technologie permet de nouvelles formes de coopération non seulement entre les disciplines universitaires traditionnelles mais également entre le monde universitaire et les autres fournisseurs et utilisateurs de la recherche.* » (*ibid.*, p. 138).

Si les missions des enseignants-chercheurs semblent se diversifier on peut cependant les regrouper en trois grands blocs :

- Des activités d'enseignement (quelles qu'en soient les modalités) qui semblent être de plus en plus prenantes notamment à cause de la massification mais aussi parce que l'on cherche à réagir à l'échec en 1^{er} cycle. Ces activités ne sont pas prises en compte avec la même acuité que celles du bloc suivant dans l'établissement de la carrière des enseignants-chercheurs.
- Des activités de recherche qui tendent à être de moins en moins librement développées, sous le coup d'exigences contradictoires telles que la nécessité de publier (quasiment seul critère retenu pour l'évolution de la carrière) tout en offrant des enseignements de qualité à un nombre très élevé d'étudiants hétérogènes.
- Des activités de « gestion » et/ou de management que ce soit dans le cadre pédagogique ou celui de la recherche car dans les deux cas on ne peut travailler seul.

Pour résumer le propos de cette section, nous emprunterons à Enders et Musselin (2008) cette dernière citation, tirée du chapitre qu'ils consacrent aux « Professions universitaires du XXI^e siècle » :

« Les tensions s'exacerbent entre, d'une part, les modes usuels d'enseignement, les savoirs traditionnels et les formes habituelles de communication entre les étudiants et les enseignants universitaires et, d'autre part, les réflexions naissantes en termes de compétences, l'apprentissage tout au long de la vie, les nouvelles attentes professionnelles et les trajectoires inédites des étudiants. Cela conduit à s'interroger sur la conception des futurs programmes d'études mais aussi sur le rôle de l'enseignement et des enseignants universitaires. » (ibid., p. 133).

Le troisième sommet de notre triangle est constitué des institutions de l'enseignement supérieur. Nous nous intéressons à ce qu'elles permettent d'apprendre effectivement, notamment en matière de gestion des apprentissages, de métacognition, de volition et de maintien de l'effort.

3. Les institutions : de l'école à l'université, qu'apprend-on ?

Pour répondre à cette question, nous envisagerons trois facettes dont les recherches actuelles sur la question des apprentissages à l'université se font l'écho : l'empreinte du parcours scolaire sur les étudiants, notamment en regard de leurs méthodes de travail, la question des finalités mises en avant par les institutions : une école de la pensée ? Et nous terminerons avec une analyse des programmes scolaires, notamment sous l'angle de la méthodologie des apprentissages.

3.1. Empreinte du parcours scolaire (Soulié, 2002)

Pour étayer le premier des points mis en avant par Duguet (2012), Soulié (2002) a montré l'importance de l'empreinte du parcours scolaire sur les résultats des étudiants. En effet, il existe une corrélation forte entre la qualité du parcours (le fait de n'avoir pas redoublé – « être à l'heure » – et la section du baccalauréat obtenu) et les performances. Soulié (2002) montre au cours d'une étude sur les attentes des étudiants sur le plan pédagogique que le « *capital scolaire* » des bacheliers explique mieux leurs performances que leur origine sociale. Ce capital scolaire semble constitué des acquis tant sur le plan de la forme (conception du travail, habitudes d'études) que sur celui du fond (connaissances et savoirs acquis). En effet, les plus jeunes (c'est-à-dire ceux dont le parcours s'est le mieux déroulé) se montrent les plus assidus en cours, tandis que les bacheliers techniques et professionnels (ceux pour lesquels la rupture entre les deux ordres d'enseignement est la plus forte) s'avèrent être les plus absents aux examens. Dans cette étude, sur les 340 étudiants qui ont suivi son enseignement et celui de l'un de ses collègues, Soulié (2002) avance les chiffres suivants, à propos de la note obtenue à l'examen relativement à l'assiduité : un gros tiers a obtenu la moyenne ou plus (34,2 %). Sur cette population les assidus représentent 53,2 % tandis que les autres ne sont que 21,7 %. Les premiers semblent avoir acquis des routines de travail assez fortes pour leur permettre de résister à la rupture du cadre temporel due au passage du secondaire à l'enseignement supérieur. Il est probable qu'ils aient développé aussi des stratégies d'autorégulation qui ont facilité leur adaptation aux nouvelles exigences auxquelles ils étaient confrontés (plus d'autonomie, savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire, agir sur sa propre motivation...). Ce point pourra faire l'objet d'une piste à développer au

cours de la première année de Licence, d'autant qu'il peut être relié à la question sociale. Ainsi, les étudiants dont le parcours scolaire s'avère le plus chaotique auraient un besoin de structure plus marqué que les autres. Or, ils se retrouvent pour une bonne part à l'université où règne une forme de « *libéralisme pédagogique* » (Soulié, 2002) auquel ils ne sont pas du tout préparés et qui s'avère dangereux pour une grande part d'entre eux (*ibid.*).

3.2. Apprendre à penser, le rôle de l'école (Gauchet et Meirieu, 2011)

Lors d'un entretien croisé reproduit par *Le Monde* le 2 septembre 2011³⁹, Marcel Gauchet et Philippe Meirieu abordent la nature des difficultés de l'école pour former des élèves qui ne veulent plus apprendre, mais savoir. À cette occasion, ils reviennent sur ce que devrait faire l'école :

« (P. Meirieu) Ainsi, le système scolaire s'adresse-t-il à des élèves qui désirent savoir, mais ne veulent plus vraiment apprendre. Des élèves qui ne se doutent pas le moins de monde qu'apprendre peut être occasion de jouissance. Des élèves rivés sur l'efficacité immédiate de savoirs instrumentaux acquis au moindre coût, et qui n'ont jamais rencontré les satisfactions fabuleuses d'une recherche exigeante. [...] »

« (M. Gauchet), Dans le travail comme dans le reste de l'existence, c'est avec de la pensée que l'on peut progresser, à tous les niveaux. La fonction de l'école, c'est tout simplement d'apprendre à penser, d'introduire à ce bonheur qu'est la maîtrise par l'esprit des choses que l'on fait, quelles qu'elles soient. » (Le Monde, 02/09/2011).

« *Apprendre à penser* », voilà l'un des objectifs permanents de l'école. Le propos mérite peut-être d'être nuancé en ce qui concerne l'université. En effet, si cette expression traduit l'idée qu'il est nécessaire de développer une pensée critique, son autonomie et sa capacité d'adaptation... alors elle s'applique à l'université car ce sont des objectifs que l'on donne aux étudiants de Licence (bien que ce ne soit pas toujours de façon explicite). C'est à ce propos que se développe le débat qui oppose les tenants de l'instauration de formations à la méthodologie de l'apprentissage et ceux qui la voient comme une partie de la didactique des disciplines.

Nous nous sommes penchés sur les textes proposés par le Conseil Supérieur des Programmes (CSP), créé en octobre 2013 par Vincent Peillon alors Ministre de l'Éducation Nationale, avec l'objectif de rechercher des indications relatives à la formation à la gestion des apprentissages. Le socle commun des connaissances, de compétences et de culture a pour objet de déterminer ce que tous les Français de 6 à 16

³⁹ Article écrit par N. Truong.

ans doivent « savoir » à l'issue de leur scolarité obligatoire. Il comporte cinq domaines qui doivent être couverts durant les années de scolarité obligatoire :

- Les langages pour penser et communiquer
- Les méthodes et outils pour apprendre
- La formation de la personne et du citoyen
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques
- Les représentations du monde et de l'activité humaine

On note que le deuxième domaine est dédié aux méthodes et outils pour apprendre. Cela représente un progrès considérable par rapport aux programmes précédents dans la mesure où, pour la première fois, la question des méthodes d'apprentissage apparaît de façon si explicite. Selon le décret d'application n° 2015-372 du 31-3-2015 au JO du 2 avril 2015,⁴⁰ l'article de la loi est rédigé de la façon suivante : « *les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages.* »⁴¹.

3.3. Analyse des programmes scolaires sous l'angle de la formation à la gestion des apprentissages par les élèves ?

Une rapide recension des programmes du Lycée démontre l'absence complète d'enseignement des méthodes d'apprentissage jusqu'à une période récente (2009, voir plus loin à propos de l'Accompagnement individualisé). Cette question n'apparaît plus précisément dans les documents officiels que depuis la proposition du Conseil Supérieur des Programmes (2015).

La proposition décrite dans le texte d'avril dernier avance des objectifs très nouveaux et intéressants sur le plan de la question qui nous occupe. En effet, il s'agit « *de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie* »⁴². On notera que l'expression controversée « d'apprendre à apprendre » est

⁴⁰ Bulletin Officiel du 23 avril 2015.

⁴¹ C'est nous qui soulignons.

⁴² JO du 2 avril, p. 4, *op. cit.*.

utilisée dans un texte officiel, ce qui est nouveau. Mais le texte du décret amène quelques commentaires plus précis en regard de la méthodologie de l'apprentissage.

Le premier d'entre eux tient à une question très simple : il faut attendre 2014 pour que le sujet des méthodes d'apprentissage fasse son entrée dans les programmes scolaires. À l'occasion d'une récente recherche effectuée sur le site du portail national des professionnels de l'éducation, Eduscol⁴³, nous nous sommes rendu compte que l'on n'y trouvait quasiment pas de propositions de formation ou d'accompagnement en matière de méthodes d'apprentissage des élèves. Nous avons voulu vérifier plus précisément et avons alors cherché à dénombrer les références explicites aux méthodes d'apprentissage. Nous souhaitions vérifier les résultats d'une requête sur les mots « Méthodes d'apprentissage » sur le site Eduscol, à partir de la page d'entrée des programmes du Lycée. Après avoir déterminé une grille de critères attendus (nombre de pages et nombre de références répertoriées, ordre d'enseignement auquel renvoient les références, type de proposition faites par les références proposées – NTIC, Colloques, Didactique des disciplines, méthodologie de l'apprentissage, autres, et, enfin leur forme – formation « directe » sous forme de vidéo, de colloque ou de conférence ; ou Ressources techniques telles qu'outils, exercices et leur corrigé, bases de données) nous avons recueilli le nombre de références proposées pour chacun. Mis à part quelques cas dont le classement n'était pas possible sur la seule foi de l'intitulé de la référence, nous ne sommes pas entrés dans le détail de toutes les propositions. Les résultats sont intéressants : sur une centaine de références (98 répertoriées) plus des trois quarts (76,5 %) sont spécifiques à une discipline d'enseignement, 10 % concernent les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), 7 % sont liées directement aux méthodes d'apprentissage et 6 % n'ont pas de lien direct avec la requête.

Concrètement, la plupart des références que nous avons qualifiées de « disciplinaires » consistent en des exercices ou des corrigés d'exercices utiles pour illustrer une question d'ordre disciplinaire (physique, chimie, gestion ou encore mathématiques). On y trouve aussi des présentations complètes d'objets techniques (satellites, éoliennes) ou encore des liens vers des sites spécialisés (grotte de Lascaux,

⁴³ <http://eduscol.education.fr/pid26017/programmes-du-lycee.html>, consulté les 23, 24 et 25 février 2016.

« Ces chansons qui font l'histoire »⁴⁴), des résumés d'expérimentation par niveaux ou par discipline (expérithèque). On y trouve également des références aux textes officiels.

Le faible pourcentage de liens proposés dans le domaine des méthodes d'apprentissage est composé de propositions de formation (« M@gistère », séminaires divers). Dans le cadre de ce rapide survol, les pages « M@gistère » semblent constituer la partie la plus riche de propositions de formation à l'intention des enseignants et du personnel de l'éducation nationale. Il semble également qu'elles soient orientées très clairement sur l'intégration des TICE dans l'enseignement. Les pages qui traitaient des méthodes d'apprentissage concernaient une conférence de Bruno Hourst⁴⁵ (une carte mentale datant de 2009), des séminaires consacrés à l'usage des tablettes numériques et de l'Environnement Numérique de Travail (ENT) ainsi que des relations d'expériences diverses allant de l'organisation d'enseignements en modules dans une classe de seconde à celle d'un Collège ou encore d'une classe inclusive ou d'une classe européenne.

Jamais il n'est question de gestion de leurs apprentissages par les élèves ni d'autorégulation. De même, aux requêtes « autorégulation des apprentissages » et « autorégulation », le site Eduscol pour les programmes du Lycée déjà mentionné ne donne que six résultats dont seulement deux en français mais sans aucune relation avec les questions posées (la collation matinale à l'école, le livret de suivi de CCF).

Le deuxième commentaire que la lecture du décret appelle concerne l'Accompagnement individualisé des élèves. En effet, la loi de 2013 reprend cette disposition existante et lui adjoint des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). Elle prévoit que 20 % du temps des enseignants soit consacré aux EPI afin de « développer les temps d'apprentissage en petits effectifs » ce qui paraît très intéressant dans la mesure où il s'agira de « développer leurs compétences de base et de renforcer leurs méthodes de travail »⁴⁶. Il s'agit d'un développement de l'accompagnement personnalisé mis en place par la loi de Refondation de l'école, axé sur des thématiques

⁴⁴ Bertrand Dicale, émission de radio, France Inter.

⁴⁵ Bruno Hourst, professeur de mathématiques se consacrant à l'étude du plaisir d'apprendre (1999, *Le plaisir d'apprendre*, InterEditions).

⁴⁶ Accompagnement personnalisé, circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010.

interdisciplinaires. Le site Eduscol⁴⁷ mentionne les objectifs de l'AI de la façon suivante : *« L'accompagnement personnalisé doit permettre aux élèves de développer leurs compétences de base et de renforcer leurs méthodes de travail. À ce titre, il peut privilégier un travail sur la prise de notes, l'organisation du travail personnel, la recherche documentaire, la gestion du temps, etc. »*. Cette mention aux méthodes de travail nous invite à nous intéresser un peu plus précisément à l'AI qu'aux EPI, d'autant que ces derniers concernent uniquement le cycle 4 (5^e, 4^e, 3^e) tandis que l'Accompagnement Individualisé s'applique aux Lycéens, plus proche par nature de l'Enseignement supérieur.

Mais là encore, on a le sentiment que, pour les promoteurs de cette proposition, les enseignants n'ont pas besoin de formation à ce type d'activités pédagogiques. En effet, les seules ressources proposées, bien que nombreuses et intéressantes (une trentaine de séquences didactiques, des entretiens de personnes impliquées à divers titres – Inspecteurs d'Académie, Professeurs, Formateurs, Chefs d'établissement), sont de l'ordre de la proposition générale⁴⁸. On peut considérer qu'il s'agit là d'un début car, bien que chaque enseignant soit évidemment capable, il y a loin de l'application de modules préparés à l'intégration profonde des outils et techniques développés dans ces modules au cœur des enseignements disciplinaires. Il n'est fait mention nulle part de méthodologie de l'apprentissage ni d'autorégulation des apprentissages. Il semble qu'on cherche à faire appliquer des « recettes » mais sans avoir travaillé sur l'un des fondements de la pédagogie qu'est la gestion de leurs apprentissages par les élèves. Car c'est bien la question à laquelle ils seront confrontés pour s'adapter aux modes d'enseignement en vigueur dans les différents milieux qu'ils rejoindront, que ce soit la formation continue, l'université publique ou privée, les grandes écoles, que ce soit les filières générales ou professionnelles.

Enfin, notre dernier commentaire portera sur l'ensemble des documents consultés à l'occasion de cette partie. Qu'il s'agisse de la loi ou des décrets d'application, des documents « intermédiaires » d'accompagnement auprès des enseignants (sur le site

⁴⁷ <http://eduscol.education.fr/pid26017/programmes-du-lycee.html>, déjà cité.

⁴⁸ On pourra objecter que les académies proposent des formations aux enseignants. Nous en avons cherché, en vain !

Eduscol, notamment) ou encore des séquences décrites, très rares sont ceux qui s'appuient sur des références scientifiques. Mis à part la mention répétée d'une étude de l'AFEV (*sic !*), (« *Développer sa mémoire, techniques de mémorisation* »⁴⁹), nous n'avons trouvé ici ou là quelques mentions d'études dans lesquelles les références d'une publication étaient données. Ainsi, la quasi-totalité des textes exprime, enjoint, propose ou ordonne sans faire mention des fondements scientifiques qui sous-tendent leurs propos. Peut-être serait-il nécessaire que les documents concrets, les séquences pédagogiques, les textes qui régissent ou proposent l'ordonnancement des séquences pédagogiques et, *a fortiori*, les décisions politiques soient étayés des preuves de leur bien-fondé. Mais ceci constitue un autre débat.

Au-delà de ce que l'école doit « produire », au-delà des questions de programmes et de moyens d'accompagnement, celle de la gestion des flux des étudiants ainsi que de leur hétérogénéité en termes d'objectifs, de choix, de représentations initiales restent essentielles si l'on veut dessiner plus précisément le paysage de l'enseignement supérieur. Nous souhaitons maintenant aborder la façon dont les institutions accueillent les bacheliers avec l'idée de comprendre comment elles s'emparent de la question de l'accueil des étudiants. En effet, tout un pan de la recherche se développe sur l'étude des raisons de la persévérance des étudiants parmi lesquelles les institutions ont une part importante.

3.4. L'autonomie des établissements et l'accueil des bacheliers

Pour quiconque s'intéresse quelque peu à l'enseignement supérieur en France, son évolution des dernières décennies paraîtra une évidence. Nous souhaitons ici porter notre attention sur le développement de la notion d'établissement au sein d'un sous-ensemble « Université », lui-même appartenant à l'ensemble « Enseignement supérieur » qu'il partage avec les « grandes écoles ». En effet, un examen chronologique des lois qui régissent l'université en France permet de mettre à jour une volonté des pouvoirs publics de développer l'autonomie des universités : de 1968 à 2013, nous avons

⁴⁹Ministère de l'éducation nationale – DGESCO Mai 2012, « Développer sa mémoire, techniques de mémorisation » – Séquence 1/4 <http://eduscol.education.fr/ressources-accompagnement-personnalise/>

retenu cinq lois comme autant d'étapes nous rapprochant de l'autonomie des établissements universitaires⁵⁰.

1968, la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre, dite « loi Edgar Faure » crée les « Établissements Publics à Caractère Scientifique et Culturel » (EPCSC). Elle vise à mettre en œuvre les principes d'autonomie, de participation et de pluridisciplinarité.

1989, une circulaire ministérielle du 24 mars se donne comme objectif « *un nouveau et réel contenu à l'autonomie des universités [...]* ». Elle crée le contrat de développement quadriennal entre l'état et les établissements et développe une réflexion sur « *les objectifs, les orientations et les moyens à mettre en œuvre dans un projet d'établissement.* » (*ibid.*).

1997, création de l'Agence de Modernisation des Universités et Établissements (AMUE) dont le rôle est d'« *œuvrer [...] au renforcement de l'identité et de l'autonomie des universités et des établissements* ».

2007, le 10 août, Loi relative aux Libertés et aux Responsabilités des Universités (LRU) dont l'objectif est de « *renforcer l'autonomie et les responsabilités des universités* ». Elle régit le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.

Enfin, en 2013, le 22 juillet, la Loi sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) institue notamment « *l'accréditation des établissements en lieu et place de l'habilitation des formations* ». Par ailleurs elle officialise la réussite des étudiants comme l'un des objectifs à poursuivre.

Ce parcours vise à montrer la montée en puissance des établissements d'enseignement supérieur et l'élévation de leur niveau d'autonomie vis-à-vis du pouvoir central.

⁵⁰ Éléments principaux tirés du site PARFAIRE, http://www.utc.fr/structure-fonctionnement/co/06_annexe1.html consulté le 2 août 2016. Les citations sont tirées de ce site.

On notera à cette fin une remarque de Gérard Aschieri dans son rapport remis au Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE) en 2012 :

« Le principe d'autonomie mis en œuvre par la loi LRU et le passage aux compétences élargies ont transformé les conditions et les enjeux de la gestion financière des universités. Le transfert de la masse salariale des personnels, jusque-là rémunérés par l'État, a provoqué le quadruplement des masses financières dont elles assurent la gestion. Elles disposent d'une grande liberté dans l'utilisation de ce budget global et dans sa répartition entre les différentes actions. Ainsi, il n'y a plus aujourd'hui aucun "fléchage" des crédits destinés aux IUT ou à la formation des enseignants. » (p. 86).

Afin de compléter la présentation de l'environnement dans lequel nous nous plaçons, il convient d'aborder quelques réflexions sur le fonctionnement de ces établissements autonomes. Ainsi, cette liberté qu'évoque Gérard Aschieri peut être la source d'écarts importants dans les politiques d'attribution des fonds selon l'attention accordée à la recherche, à la pédagogie ou encore à l'accueil des étudiants par le projet d'établissement. À titre d'exemple, Perret (2015, p. 248) évoque d'importantes disparités dans l'utilisation des fonds issus du Plan Réussite Licence. Elle pose également la question de l'évaluation des politiques publiques dans le cadre de l'autonomie des établissements, plaidant pour que plus d'attention soit portée aux spécificités de chacun des établissements de façon à renforcer la qualité des résultats globaux de ces politiques.

Par ailleurs, avec Annoot (2012) dans la perspective de la réussite des étudiants recherchée par les établissements, nous souhaitons mettre en avant que le peu de régulation du système universitaire donne plus de poids aux caractéristiques propres à chaque établissement : *« l'effet de taille peut favoriser des relations de proximité entre étudiants et enseignants si la capacité de la mobilisation des universitaires sur les questions pédagogiques et de formation est confirmée. » (ibid., p. 81).* Dans le même esprit, on relèvera que *« l'organisation de l'évaluation des enseignements a une influence sur les taux de réussite. Par exemple, chaque université fixe ses modalités de contrôle des connaissances pour les diplômes qu'elle délivre et il existera forcément des variations d'un lieu à l'autre sur le degré de sélectivité. » (ibid., p. 81).* Enfin, à la lumière des recherches effectuées sur l'échec dans l'enseignement supérieur et ses causes (Perret, 2015 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Annoot, 2012) ; on se rend compte que les

dispositifs mis en œuvre ne touchent pas toujours les étudiants qui devraient en bénéficier en priorité, les plus en difficultés, mais que les démarches actives sont accomplies plutôt par des étudiants « moyens », ceux qui sont assez armés culturellement pour avoir entamé leur affiliation scolaire.

Un dernier élément doit être souligné lorsque l'on évoque les évolutions des institutions de l'enseignement supérieur en France, c'est le fait que la massification que nous avons évoquée plus haut n'a pas été absorbée de façon équilibrée par les trois types de filières déterminées par leur sélectivité que sont les CPGE et les grandes écoles, les IUT et STS et l'université. En effet, il faut insister avec Millet (2012) sur l'importance particulière de l'effort d'adaptation aux nouveaux bacheliers que l'université a effectué depuis les années 1980. *« Tous les secteurs n'ont pas eu à subir dans des proportions comparables les effets de la massification, par exemple en termes d'accroissement du volume de leur public, d'hétérogénéisation, d'accueil et d'accompagnement des "nouveaux" étudiants. »* (Millet, 2012, p. 88). Ceci explique que l'université ait développé des dispositifs d'accompagnement auxquels nous nous intéresserons dans la section suivante.

Dans ce chapitre, nous avons évoqué trois des parties prenantes principales de la communauté éducative de l'enseignement du supérieur, les étudiants, les enseignants et les institutions. Notre objectif était de montrer la complexité des problématiques auxquelles cette communauté doit faire face. Cette complexité est due à de nombreux facteurs qui vont de la massification des effectifs et de l'évolution des connaissances acquises à l'autonomisation des établissements en passant par les exigences de réussite et les caractéristiques nouvelles des métiers de l'enseignement supérieur. Forts de ces précisions, nous pouvons aborder maintenant la question de l'évolution des méthodes d'accompagnement méthodologique en direction de l'autorégulation des apprentissages des étudiants.

CHAPITRE 3 :

De l'émergence de l'accompagnement méthodologique au développement de l'autorégulation des apprentissages

Dans le chapitre précédent, nous avons souhaité dessiner un panorama large de l'état de l'enseignement supérieur en nous attachant à décrire chacune des composantes principales de la communauté pédagogique : les étudiants, les enseignants et les institutions. Nous avons montré que chacune de ces composantes se trouvait dans une phase déterminante, une période pendant laquelle des questionnements se font jour. Nous n'en reprendrons pas la liste exhaustive ici, mais, en effet, le nombre important et l'hétérogénéité des étudiants, les demandes de professionnalisation de la société, la relation de plus en plus utilitaire à la formation, la notion de compétences, la concurrence entre les nombreuses activités des enseignants dans un contexte d'augmentation des besoins en termes de pédagogie et de centration sur l'apprentissage, le développement d'un marché mondial de la formation sous l'égide des principes de l'assurance qualité..., toutes ces questions sont de nature à provoquer des réactions, toutes ces évolutions nécessitent des actions d'adaptation.

L'une d'entre elles consiste dans le fait de passer petit à petit d'une conception transmissive de l'enseignement à un modèle centré sur les apprentissages des étudiants. Il s'agit ici de se pencher sur les étudiants en cherchant à combler les manques de nature diverse auxquels ils sont confrontés à l'aide de dispositifs et d'outils nombreux et tout aussi divers. Nous parlerons « d'accompagner les étudiants » en référence au titre de l'ouvrage très complet et didactique de Raucent *et al.* (2010) dans l'optique de vérifier notre intuition selon laquelle cet accompagnement entraîne nécessairement une dimension réflexive et doit s'appuyer sur l'autorégulation des apprentissages, outil fondamental de l'autonomisation des personnes. Pour cela nous définirons ce que nous entendons par « accompagnement », cette dénomination étant polysémique en fonction des milieux où on l'applique, des domaines disciplinaires où on l'utilise, des personnes sur qui elle s'exerce. Nous montrerons les différentes possibilités offertes par cet accompagnement pour répondre aux besoins que nous avons pointés dans la section précédente. Enfin, nous déterminerons la nécessité de l'autorégulation des

apprentissages pour rendre efficace cet accompagnement en montrant que l'apprentissage autorégulé en est à la fois l'un des outils et l'une des finalités.

1. L'accompagnement : de quoi parle-t-on ?

Parmi les nombreuses acceptions techniques (musique, architecture et peinture, banque, culinaire, grammaire, héraldique, médicale ou militaire) nous nous arrêterons avec Paul (2009, p. 95) à « *la définition minimale de toute forme d'accompagnement [qui] est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage.* » puis :

« La définition du verbe accompagner confirme cette organisation du sens, se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est. » (ibid.).

Le terme d'« accompagnement » est souvent utilisé pour évoquer les pratiques pédagogiques développées en complément des pratiques traditionnelles. Ces dernières rassemblent tout autant les dispositifs d'aide à la réussite (tutorat, Plan Réussite Licence) que les pratiques pédagogiques de type constructiviste ou socioconstructiviste telles que l'Approche Par Problème (APP) ou encore les moyens de développement de la professionnalisation des étudiants tels que l'alternance ou les stages. Inspirés du travail de Maela Paul (2004), Raucent *et al.* (2010) ont présenté trois verbes tirés de trois registres issus de la culture grecque de façon à définir les contours de l'accompagnement des étudiants. D'après eux :

« l'accompagnement se fait sur le plan cognitif de la régulation des apprentissages mais aussi sur le plan affectif et identitaire : il faut en effet susciter et soutenir le désir d'apprendre, s'intéresser aux motivations des apprenants et être attentif aux besoins affectifs de l'apprenant confronté aux désaccords et aux déséquilibres nécessaires à l'apprentissage. » (Raucent et al., 2010, p. 17).

Finalement, « *on peut dire que l'accompagnement des étudiants consiste à aider, guider et conduire leurs processus d'apprentissage et de construction identitaire* » (ibid., p. 17).

Nous notons déjà que la mention de la régulation des apprentissages, objet de notre travail, est présentée ici comme l'un des éléments de l'accompagnement. De même, la prise en compte de la personne dans toutes ses dimensions, au sens humaniste de personne entendue dans ses dimensions tant intellectuelles (processus d'apprentissage) que psychologiques ou affectives (construction identitaire) nous semble un élément remarquable. C'est ce qui nous conduit à penser que l'autorégulation des apprentissages est liée à la question de l'accompagnement pédagogique à la fois comme finalité et comme outil nécessaire à sa mise en œuvre. Il devient utile de comprendre comment.

Pourquoi accompagner les étudiants : évolution des dispositifs d'accompagnement à l'université ? Annoot (2012) donne deux raisons au développement de la notion qu'elle intitule « l'étudiant "accompagné" » :

« d'une part, l'importance des taux d'échec dans les premières années d'études et l'attraction des étudiants pour les formations ouvertes sur le monde du travail interrogent la pertinence des modèles pédagogiques traditionnels. [...] D'autre part, les mutations rapides du monde économique obligent les individus à s'adapter à une diversité de situations et le cours magistral semble une méthode de formation peu efficace pour préparer les étudiants à l'exercice de ces nouvelles compétences » (p. 112).

On peut ajouter que Laterrasse (2002) note qu'au cours des enquêtes qu'elle a effectuées dans le cadre de son ouvrage sur la notion de rapport au savoir, les étudiants mettent en avant une « *demande d'aide et de soutien personnalisé exprimée de façon nettement majoritaire* » (p. 177). En effet, le tutorat permet de renforcer la socialisation des étudiants dont on sait depuis Coulon (1997) qu'elle est une condition importante pour réussir ses études « *parce qu'elle met en jeu des mécanismes d'affiliation* » (cité par Laterrasse, 2002). Les tuteurs jouent le rôle de médiateurs entre les étudiants et la culture universitaire, ils sont « *un moyen de rompre l'anonymat des relations à l'université [...] [et apportent] un effet de personnalisation, aidant les étudiants à se construire une trajectoire et à se reconnaître une identité étudiante* » (Laterrasse, 2002, p. 178).

L'utilisation de l'accompagnement méthodologique ne va pas de soi à l'université. En effet, à la différence des ordres primaires et secondaires qui, étant destinés à tous, ont dû mettre en place des moyens de remédiation, l'université était censée ne recevoir que

les élèves qui avaient bien réussi précédemment. Ces élèves n'avaient donc pas besoin de systèmes spécifiques pour s'épanouir au long de leur cursus universitaire et il a fallu plusieurs décennies pour prendre la mesure de l'importance des besoins de la population étudiante. Dans les années soixante-dix, l'échec de masse est devenu un sujet de préoccupation notamment, nous l'avons évoqué, sous l'effet de plusieurs facteurs : la massification de la population étudiante, l'hétérogénéité qui s'ensuit ainsi que l'évolution de la demande sociale. Ces éléments sont toujours d'importants facteurs d'évolution et de remise en cause du modèle transmissif. Les étudiants n'accrochent plus aux méthodes traditionnelles et les conditions économiques et sociales poussent l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur vers le développement chez les étudiants de compétences d'adaptabilité aux mutations de plus en plus rapides du monde.

Quelles formes cet accompagnement pédagogique prend-il et quelles en sont les caractéristiques principales ? La section suivante nous permet de répondre à ces questions.

2. L'accompagnement méthodologique : différentes possibilités en fonction des besoins

Romainville et Noël (1998) distinguent quatre types d'accompagnement qui vont de l'appropriation de contenus disciplinaires à l'intégration dans le monde universitaire (ce serait l'affiliation de Coulon, 1997) en passant par la méthodologie de l'apprentissage et la construction d'un projet personnel. Pour eux, l'accompagnement méthodologique peut se définir comme toute activité pédagogique qui vise à faire progresser les étudiants dans leurs manières d'apprendre.

2.1. De l'accompagnement méthodologique...

On en distingue principalement deux formes en fonction du type d'apprentissage auquel on fait référence. En effet, selon la discipline on ne développe pas les mêmes stratégies d'appropriation des cours. La notion d'apprentissage en profondeur ou en surface développée par Marton et Säljö (1976) en donne une représentation. Dans le premier cas on va chercher à construire des savoirs structurés par la compréhension

tandis que, dans le deuxième on procède par agrégation de savoirs à l'aide de stratégies de répétition. De même, ainsi que Case et Marshall (2004) ou Entwistle (1998) l'ont montré, la discipline étudiée a un impact sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants. Enfin, s'il est loisible et nécessaire de se prendre soi-même comme sujet d'étude, cela ne suffit pas pour acquérir les connaissances ni l'expérience nécessaires : il faut aussi développer ses connaissances disciplinaires. De plus, Cosnefroy (2011) met en avant le fait que les stratégies d'apprentissage ne comportent pas qu'un aspect disciplinaire, mais également une part de compétences d'ordre personnel telles que la gestion du temps, l'attention ou encore la motivation. Nous notons ici encore que ces compétences sont autant d'habiletés décrites comme des éléments clefs de l'autorégulation.

Ainsi, pouvons-nous « *distinguer deux options pour l'accompagnement méthodologique : disciplinaire ou transversale, qui sont à concevoir comme deux pôles d'un continuum, certains dispositifs pouvant combiner à des degrés divers ces deux visées.* » (Cosnefroy et al., 2014). Ces deux options seront complétées par la vision globale des critères possibles de distinction des différents types d'accompagnement déterminés par Romainville et Noël (1998) et rappelés par Cosnefroy et al. (2014) qui donnent une typologie en trois parties selon le statut de l'accompagnateur (enseignant/étudiant), l'objet de l'accompagnement (disciplinaire/transversal) et sa visée (prévention en début d'année, remédiation après les premiers résultats et formation des compétences pour la réussite).

2.2. ... à l'accompagnement d'orientation

Dans le contexte de la recherche de l'amélioration de la réussite dans l'enseignement supérieur, l'accompagnement des étudiants peut aussi avoir pour finalité de renforcer les compétences d'orientation et professionnelles qui les aideront à s'insérer dans l'économie. En effet, comme le rappelle Annoot (2012), les années 1990 ont vu apparaître le tutorat à l'université, généralisé par circulaire en 1996 à tous les premiers cycles de l'enseignement supérieur. Après les « 80 % d'une classe d'âge au Baccalauréat » que nous avons déjà évoqué, c'est au tour des Licenciés d'être exhortés à la réussite par François Fillon en 2005 (« objectif de 50 % d'une classe d'âge au niveau

Licence », Loi Fillon, 2005). Après l'épisode avorté du CPE, le débat national introduit « l'information du choix et de la préparation à la recherche de l'insertion professionnelle » (Annoot, 2012). La loi LRU et les circulaires de décembre 2007 développeront la notion d'orientation active (système APB par lequel les lycéens font part de leurs choix d'orientation) et lanceront les premières phases du Plan Réussite en Licence. Le tutorat, de dispositif d'état, devient alors moyen de la politique des établissements d'enseignement supérieur. Toujours selon Annoot (2012), ce changement du niveau de responsabilité va entraîner une diversification des objets sur lesquels la lutte contre l'échec en premier cycle de l'enseignement supérieur va se porter, de l'accueil des étudiants à la méthodologie en passant par l'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle.

Du rapport du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (2011) présenté par Gilles Raby, il ressort que le Plan Réussite en Licence (PRL) a favorisé la mise en place et le développement de dispositifs permettant aux universités de mieux répondre aux critères déterminés par les entretiens préliminaires à l'enquête. Dans le but :

« d'éclairer ses travaux et de formuler des propositions en direction tant de madame la Ministre chargée de l'enseignement supérieur que des universités, le Comité de suivi de la licence a souhaité dresser un tableau des différents dispositifs et pratiques pédagogiques mis en œuvre dans les universités, en particulier dans le cadre du plan réussite en licence. » (ibid., p. 14).

Six points ont été retenus comme marqueurs possibles des résultats du PRL :

« 1. L'accueil des nouveaux étudiants ; 2. Le renforcement de l'encadrement pédagogique ; 3. La prise en compte de la diversité des étudiants ; 4. Les compétences additionnelles et la professionnalisation des enseignements ; 5. La démarche qualité et l'évaluation des enseignements ; 6. L'évolution attendue de la réglementation » (ibid., p. 14).

Cette enquête montre que les actions pédagogiques disciplinaires partagent avec celles qui visent l'orientation et la professionnalisation, la préoccupation des établissements universitaires ayant répondu. En effet, dans le détail des quatre premiers critères on trouve autant de références à des dispositifs touchant à la pédagogie des disciplines (cours de renforcement de certaines matières – mathématiques, sciences économiques, physique ; tests de niveau à l'entrée ; tutorat disciplinaire et/ou

méthodologique par des étudiants ou des enseignants) ou à l'organisation des enseignements (augmentation du nombre d'heures de cours ; réduction de la taille des groupes ; diversification des méthodes pédagogiques) qu'à des éléments plus directement liés à l'orientation et à la professionnalisation des étudiants, ainsi qu'à leur accompagnement personnel (social, médical) dans une moindre mesure. Ainsi le PRL a permis la mise en œuvre et le développement de dispositifs visant au-delà de la réussite académique et qui touchent des dimensions dont l'université ne se préoccupait traditionnellement pas.

Par ailleurs, Laterrasse (2002) montre qu'un double mouvement se fait jour dans les instances décisionnaires de l'Enseignement supérieur à partir de l'étude des textes dont elle a fait le cœur de son ouvrage sur le rapport au savoir. Ce double mouvement consisterait en un « *abandon progressif de la prise en compte des logiques subjectives éminemment singulières dans la prévention de certaines affections au profit de la prise en considération de l'ensemble des facteurs impliqués dans la condition étudiante.* » (p. 99). Parallèlement, on assisterait au mouvement inverse sur le plan pédagogique où le tutorat se mettrait en place comme « *un traitement individualisé à l'adresse des étudiants de l'Université de masse.* » (*ibid.*). En effet, à l'issue de la deuxième guerre mondiale, les premiers suivis officiels de la population étudiante furent d'abord orientés par des soucis d'ordre prophylactique et de santé publique. C'est à la fin des années cinquante que se développe « *la notion de risque social liée à la condition étudiante* » (Laterrasse, 2002, p. 92) qui serait à l'origine de la création de la Médecine Préventive. Dans les années soixante-dix, cette Médecine Préventive Universitaire (MPU) reçoit comme mission principale l'organisation du contrôle médical préventif des étudiants de première année. Elle s'intéresse « *aux problèmes de santé des étudiants et à leur incidence sur le déroulement des études.* » (*ibid.*, p. 96). Dans les années quatre-vingt-dix, on passe à une autre vision axée sur la prévention et l'éducation à la santé. C'est dans ce cadre que se développent les entretiens bilan au cours desquels les étudiants peuvent évoquer leur parcours universitaire ainsi que les questions de santé ou d'ordre social. Mais « *une tendance semble se dessiner nettement dans les pratiques en faveur d'actions collectives de prévention [...]* » (*ibid.*, p. 99), insistant donc sur l'aspect collectif de ces actions. Sur le plan de la pédagogie, la tendance est inverse et en 1984, la loi qui rénove

le DEUG dans le but d'améliorer le rendement des premiers cycles, puis l'arrêté du 26 mai 1992⁵¹ et une circulaire du 24 octobre 1996 instaurent et organisent le tutorat afin de « ['] *adapter aux besoins des étudiants des étudiants de première année.* » (Laterrasse, 2002, p. 101), révélant ainsi un souci d'individualisation des actions d'accompagnement à mener.

En résumé, d'une part le PRL a permis aux établissements d'enseignement supérieur de donner les réponses les plus larges aux problématiques de l'échec et de l'accompagnement de 50 % d'une classe d'âge en Licence en favorisant le développement d'initiatives au plus proche des besoins. D'autre part, on assiste au développement d'une approche de plus en plus individualisée des étudiants sur le plan des dispositifs d'accompagnement. Cependant, un certain nombre de recherches ont montré que le Plan Réussite en Licence n'avait pas atteint tous ses objectifs (Betant *et al.*, 2010 ; Perret et Morlaix, 2014 ; Cour des comptes, 2012). Nous souhaitons reprendre les raisons principalement mises en avant par la recherche pour expliquer les difficultés et montrer les limites des dispositifs d'accompagnement.

2.3. La définition de la réussite en question

Tout d'abord, il s'agit de savoir comment définir la réussite des étudiants. C'est un point de discussion important : les résultats aux examens sont-ils suffisants pour déterminer de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement ? Pour Romainville et Michaut (2012), « *l'ampleur de l'échec, de la réussite et de l'abandon dans l'enseignement supérieur dépend fortement des indicateurs retenus.* » (p. 67). Si la réussite se limite au passage positif des examens, à quoi l'attribuer ? Salmon *et al.* (2009) nous montrent qu'il est nécessaire non seulement de recueillir des informations valides sur les dispositifs et les résultats des évaluations mais aussi d'être attentif « *à la pertinence du choix de critères et d'indicateurs de réussite* ». Pour sa part, Millet (2012) met l'accent sur les enjeux politiques que soulève la question de la réussite et de l'échec et réfléchit lui aussi aux indicateurs à retenir. De même, les questions de la méthodologie et de l'estimation des effets sont à prendre en compte (Morlaix et Perret,

⁵¹ Arrêté du 26 mai 1992 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise. Consulté le 19 août 2016 sur le site Légifrance, à l'adresse suivante : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006079184>

2012), à partir de quels critères détermine-t-on que tel ou tel dispositif a atteint (ou non) les objectifs qui lui étaient assignés ? Est-ce encore grâce à la qualité du parcours scolaire précédent ? À l'assiduité ? À la qualité du niveau social d'origine ? Les éléments sont nombreux qui concourent à cette réussite, entre les capacités cognitives de l'étudiant, son passé académique, ses connaissances antérieures de la discipline, ses conceptions du savoir et de l'apprentissage et ses caractéristiques personnelles (Charlier *et al.*, 2015).

2.4. Les pratiques disciplinaires n'ont-elles pas un effet sur la réussite ?

Une deuxième série d'interrogations tourne autour de l'analyse de l'impact des différences des pratiques d'enseignement ou encore propres aux disciplines. En effet, si l'on a pu montrer des effets des disciplines sur les comportements pédagogiques et d'apprentissage disciplinaire (Boyer et Coridian, 2002 ; Alava et Romainville, 2001), pourquoi n'y en aurait-il pas sur les dispositifs mis en place dans les différentes composantes les ayant développés à l'occasion du PRL ? La même question se pose à propos des institutions elles-mêmes. Felouzis (2001) a démontré l'existence d'un effet de délocalisation sur la réussite des étudiants (notamment ceux issus des catégories les moins favorisées).

« L'impact du contexte universitaire dans lequel évolue l'étudiant mérite d'être considéré avec attention : le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les curricula, les dispositifs d'accompagnement sont autant d'éléments à prendre en compte pour expliquer les différences de réussite en fin de première année (Felouzis, 2000 ; Michaut, 2000) » (Perret et Morlaix, 2014, p. 146).

De même, il est nécessaire de vérifier dans quelle mesure ces éléments ont eu des effets sur les résultats des dispositifs mis en œuvre. Cathy Perret (2015) note dans son chapitre sur le regard des enseignants et des étudiants sur les dispositifs d'aide mis en place à l'université de Bourgogne sous l'égide du PRL que *« pour un même type d'aide, les équipes pédagogiques ont des opinions différentes, voire divergentes d'une filière à une autre, sans qu'il soit possible pour l'instant de dégager des éléments de compréhension de ces différences. »* (p. 138).

2.5. Et les étudiants ?

La dernière série de questions auxquelles il faut être attentif dans le cadre des études sur les résultats des dispositifs d'accompagnement des étudiants, concerne ces derniers eux-mêmes. En effet, plusieurs études montrent que ceux d'entre eux qui en profitent le plus ne sont pas ceux qui en auraient le besoin le plus fort (Borras, 2011 ; Danner, 2000). Il semble courant que, lorsque les dispositifs sont proposés à tous, ils soient utilisés en priorité par des étudiants ayant conscience des attendus implicites et cherchant à se rassurer (Danner, 2000). Fornasieri *et al.* (2003) ont montré l'influence de caractéristiques sociodémographiques (les enfants d'ouvriers sont plus présents au tutorat que ceux des cadres, les filles plus que les garçons...) tout en nuancant l'idée que le tutorat ne bénéficie qu'à ceux qui n'en ont pas besoin. Selon eux, il semble en réalité que « *le tutorat [soit] utilisé comme service par ceux qui le jugent utile ; il apporte des connaissances méthodologiques certaines et contribue à l'intégration à l'université puisque les étudiants qui l'ont utilisé en sont satisfaits.* » (p. 42). Les trois sujets dont l'intérêt est noté comme dominant concernent tout d'abord dans une forte mesure l'apprentissage des contenus, puis de façon moins marquée celui des méthodes et enfin dans une mesure bien inférieure les questions d'orientation et de projet professionnel. Pour terminer sur ce point avec Fornasieri *et al.* (2003) : « *la réussite du tutorat est bien entre les mains des différents acteurs : les responsables de chaque université, les responsables de tuteurs, voire chacun des tuteurs.* » (p. 43). Il est certain que ces derniers représentent un facteur non négligeable des dispositifs. Selon qu'ils sachent faire preuve de « *congruence cognitive – capacité de s'exprimer dans le langage des tuteurés en termes compréhensibles par eux ou de faire usage de notions ou de concepts dans des termes qui leur soient familiers* » (Moust, 1993 cité par Baudrit, 2000, p. 145), c'est-à-dire selon qu'ils auront ou non su développer assez d'interactions sociales spontanées dans une attitude bienveillante vis-à-vis de leurs pairs, ils favoriseront plus ou moins l'atteinte des objectifs qui leur sont dévolus car « *même si l'effet-tuteur n'est pas systématique, il paraît lié à la qualité des interactions verbales existant entre les partenaires* » (*ibid.*, p. 143).

Ainsi, pensons-nous que la réussite ou l'échec des étudiants tient pour partie dans la qualité des relations et des interactions qui leur sont offertes pendant les heures de

cours. Romainville et Michaut le suggèrent en conclusion de leur ouvrage de 2012 sur la réussite, l'échec et l'abandon dans l'enseignement supérieur : « *la réussite et l'échec se jouent aussi – voir principalement – au sein même des interactions entre enseignants et étudiants [...] [et qu'ils] se trament en définitive au sein même des pratiques de formation et d'évaluation [...] »* (p. 262).

À l'issue de ce tour d'horizon des éléments de la réussite, puis des questions touchant aux conditions et aux contextes d'études et, enfin, à celles qui concernent les étudiants, on peut disposer d'éléments pertinents pour évaluer les effets sur la réussite des dispositifs d'accompagnement des étudiants en premier cycle universitaire. En effet, l'étude de la littérature sur les dispositifs d'accompagnement que nous venons de réaliser permet de distinguer deux grandes catégories de points d'achoppement pour expliquer que ces dispositifs n'atteignent pas leurs objectifs de façon satisfaisante. On y trouve des raisons liées aux étudiants et d'autres aux structures et à l'organisation de ces dispositifs. Nous les présentons successivement avant de conclure sur ce qui semble donner de bons résultats.

Les raisons liées aux étudiants peuvent être réparties en deux catégories : celles qui touchent à la vision qu'ils ont de ces dispositifs et de leur parcours et celles liées à l'impact que ces dispositifs peuvent avoir sur eux. Dans la première, c'est souvent une vision négative *a priori* de ces dispositifs qui ressort, par exemple la crainte d'être stigmatisé si l'on s'inscrit à ce type de formation complémentaire considérée comme étant destinée aux « *mauvais étudiants* » (Cannard *et al.*, 2012). Ce peut être aussi le fait de ne pas se rendre compte que l'on est concerné ou que l'on pourrait avoir besoin de participer aux dispositifs proposés (Borras, 2011). En effet, dans de nombreux cas, les étudiants ne sont pas confrontés à leurs premiers résultats avant la fin du semestre : ils ne savent pas « ce qu'ils valent » et par conséquent, ne peuvent juger de l'intérêt de suivre tel ou tel dispositif. Parfois, pour ceux qui s'y seraient risqués, c'est le décalage entre les réponses qu'ils imaginaient trouver (méthodes pratiques, trucs et astuces, « *la recette miracle pour réussir* » Cannard *et al.*, 2012) et ce qui leur est proposé (réflexivité, orientation, motivation, par exemple) qui provoque l'abandon (Alava et Clanet, 2000). D'autres auteurs soulignent le fait que ces dispositifs n'appartenant pas aux éléments

constitutifs des cursus, ils sont considérés comme « annexes » et dédouanent ceux qui s'y seraient engagés, de respecter complètement leur engagement. Ou encore, les dispositifs sont considérés comme source de temps de travail supplémentaire, ce qui paraît impensable ou impossible pour certains étudiants (en fonction de leur façon d'aborder leurs études ou à cause de la nécessité de travailler pour subvenir à leurs besoins) (Michaut, 2003). Cannard *et al.* (2012) notent des abandons de différentes sortes en fonction de la temporalité (abandons progressifs au cours des premières séances puis reprise avant les examens) ou des filières (forte participation en Psychologie et AES, aucune en Droit), (Perret et Morlaix, 2012). Enfin, la montée en puissance de ces dispositifs d'accompagnement peut entraîner une « *augmentation de la charge mentale* » (Annoot, 2012, p.122, citant Savidan, 2007) qui pèse sur les étudiants qui ne réussissent pas malgré l'utilisation qu'ils en font. En effet, je deviens seul responsable de mon échec puisque j'échoue malgré toute l'aide que j'ai reçue.

D'autres limites des dispositifs d'accompagnement tels que le tutorat sont liées à l'organisation des institutions ou à la logistique qu'ils supposent. Pour commencer, il faut des tuteurs et, si possible, que ceux-ci soient formés. En effet, ce n'est pas parce que des étudiants sont arrivés en Master ou en Doctorat qu'ils disposent des qualités ou des compétences d'un bon tuteur. Il semble nécessaire, sinon de les former à des rudiments de pédagogie, du moins de les sensibiliser aux éléments de base de l'animation d'un groupe. Cela pose la question de savoir qui peut assurer ce genre de formation ? Outre un rôle de médiateur grâce auquel il va participer notamment à la socialisation des étudiants (Annoot, 2012), il doit être capable de dépasser les situations de blocage éventuel, savoir donner des réponses sur le plan disciplinaire sans tomber dans une posture prescriptive (par exemple sur les méthodes de travail). À titre d'exemple, voici la description des caractéristiques des tuteurs recrutés par Cannard *et al.* (2012) pour le dispositif mis en place en Psychologie à Grenoble :

« Le tuteur devait avoir le statut étudiant, de première ou deuxième année de master de psychologie. Il devait avoir une bonne connaissance de l'Université, de son fonctionnement, de ses enseignements, de ses services et avoir fait la majorité de son cursus à Grenoble. Il devait posséder un bon sens de l'écoute et une certaine capacité d'analyse afin de cibler les difficultés et les demandes de l'étudiant. Le tuteur devait croire en ce qu'il mettait en place et garder toujours en tête l'objectif de réussite universitaire (responsabilité, motivation, implication, assiduité). Dans la mesure où le

tutorat concerne le suivi de petits groupes d'étudiants en présentiel, il a été demandé au tuteur d'avoir certaines facilités à communiquer devant un groupe et d'être capable de gérer une séance (structurer sa séance, mais aussi gérer les émotions individuelles et groupales, donner la parole et dynamiser le groupe). Enfin, dans la mesure où plusieurs tuteurs ont été recrutés et que le dispositif était coordonné par un comité de pilotage, le tuteur devait accepter d'échanger avec les autres tuteurs, être capable de faire un bilan de ses séances de groupe, faire remonter les informations et échanger avec les enseignants référents. Il devait être clair pour tous que le tuteur, dans ce contexte, n'est pas un enseignant, n'est pas un documentaliste, n'est pas un Conseiller d'Orientation Psychologue et encore moins un psychologue. » (Cannard et al., 2012, p. 7).

Aussi est-il nécessaire de réfléchir à sa posture d'accompagnateur lorsque l'on est chargé d'équipes d'étudiants (Lafortune et al., 2010). Il faut également animer l'équipe des tuteurs que l'on a formés, suivre l'avancement des séances, s'assurer qu'ils sont « efficaces » en regard des objectifs que l'on s'est donné. De même, tout système de formation ou d'accompagnement comporte un aspect logistique incontournable : il faut des salles, il est nécessaire que les emplois du temps des tuteurs et des tuteurés puissent coïncider de façon régulière au long du semestre ou de l'année. Au-delà des moyens engagés (les tuteurs sont rémunérés) cela nécessite que du personnel intervienne aux différents niveaux, de la formation à la gestion des plannings et des salles. Mais, plus important encore, on relève le risque d'une forme de « cannibalisation » des Unités d'enseignement méthodologiques mises en place dans le cadre de la loi de 1984 (Coulon, 1999) et précisées par un arrêté d'avril 1997 car la description qui en est faite est proche de celle du tutorat faite par Laterrasse (2002) :

« Une aide au travail personnel de l'étudiant : organisation du temps, apprentissage des méthodes de travail propres à l'Université (prise de notes en cours, exploitation de ces notes, entraînement à l'oral, élaboration de fiches de travail...), une aide au travail documentaire (maîtrise des outils bibliographiques, usage efficace des bibliothèques), un appui aux techniques d'autoévaluation et d'autoformation » (p. 105).

Dans une recherche sur les effets du Plan Réussite en Licence sur les performances des étudiants, Morlaix et Perret (2012) pointent le fait que ces résultats sont mitigés. La diminution du nombre d'étudiants par cours reste « minoritaire », les cinq heures de cours hebdomadaires supplémentaires ne se sont pas développées et, si le tutorat a eu plus de succès c'est cependant sans atteindre les objectifs qui lui étaient initialement fixés. Enfin, la mise en œuvre des politiques d'orientation et de professionnalisation laisse à désirer. Finalement les auteures concluent que « *la réussite ne s'est pas améliorée avec l'introduction de dispositifs d'accompagnement des étudiants.* » (Morlaix

et Perret, 2012, p. 20). Elles se demandent seulement si la situation n'aurait pas été pire sans cette introduction.

On peut en conclure que l'apport principal du tutorat tient dans la proximité des générations en présence et que sa valeur ajoutée se trouve dans la socialisation qu'il procure aux tuteurés. Un dernier point doit être précisé : Perret (2015), citant Morlaix et Perret (2013), note que la multiplication des actions d'aide à la réussite des étudiants peut avoir « *des effets négatifs [...] sur les performances aux examens des étudiants* » (Perret, 2015, p. 83).

En effet, à propos de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement, du tutorat ou d'autres éléments mis en œuvre notamment dans le cadre du Plan Réussite en Licence, les avis sont partagés. Les résultats de certaines recherches semblent montrer qu'ils ont un effet positif, notamment pour la raison que nous venons d'évoquer : il semble que le tutorat favorise la socialisation des étudiants et facilite leur affiliation à la culture universitaire. Par exemple, Vertongen *et al.* (2015) notent des effets positifs d'un dispositif Belge (Passeport pour le Bac, le terme « Bac » désignant communément le premier cycle de l'enseignement supérieur) sur les moyennes générales obtenues en deuxième session par les étudiants ayant bénéficié du dispositif. De même, sont relevés des impacts positifs sur les performances aux examens dans le cas de dispositifs de remédiation disciplinaire, ou encore un impact en termes de motivation et d'intégration des étudiants (Michaut, 2003). Perret et Berthaud (2013) relèvent des résultats positifs mais à condition que l'on multiplie les « états » : ils ont noté des progressions des résultats dans le cas de la conjonction de deux éléments. Lorsque le dispositif était rendu obligatoire et que l'on faisait suivre les étudiants par des enseignants référents, dans ce cas précis, les performances des étudiants jugés moyens s'amélioraient car le dispositif « *pousse une partie des étudiants à ne pas abandonner avant la fin des examens* », (Perret et Berthaud, 2013, p. 192). Le phénomène est identique pour les étudiants faibles, sans toutefois leur permettre de « *compenser [leurs] difficultés [en] licence* » (*ibid.*). Il semble donc que ces dispositifs d'accompagnement aient deux types d'effets : d'une part ils paraissent plus efficaces pour les étudiants « moyens » (« *ils ne s'adressent qu'aux étudiants actifs dans leur parcours et volontaires pour être accompagnés* »,

Annoot, 2012) qui seraient plus à même d'en comprendre l'intérêt parce que mieux préparés socialement que d'autres (Felouzis, 2000). D'autre part ces dispositifs, dont le tutorat plus particulièrement, semblent être efficaces sur le plan de la socialisation, considérée comme l'une des premières marches de l'affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 1997).

À l'issue de cette évocation des apports et des limites des dispositifs d'accompagnement mis en œuvre dans le cadre du Plan Réussite en Licence, il devient nécessaire de trouver ce qui pourrait renforcer les aspects positifs que nous avons décrits tout en permettant d'en dépasser les limites. Nous prenons le parti de nous intéresser à l'autorégulation des apprentissages. En effet, nous tâcherons de montrer que se trouve là l'une des clefs les plus intéressantes pour la gestion des apprentissages par les étudiants.

3. L'apprentissage autorégulé : outil et finalité de l'accompagnement méthodologique

Pour résumer, nous sommes en présence de deux axes de travail potentiels, deux manques que l'accompagnement méthodologique des étudiants et leur formation à l'autorégulation des apprentissages pourraient combler. Il s'agit du manque d'habitude et de connaissance des règles implicites de la vie universitaire, ce que dénonce Coulon (1997), (« réagir » à un livre suppose de dépasser le plan épidermique de l'intérêt ou du rejet qu'on a eu à sa lecture, par exemple) et du manque de technique d'apprentissage (prendre des notes et les utiliser, prendre la parole, faire des recherches...) auquel on pourrait aussi ajouter les difficultés d'adaptation des enseignants aux évolutions sociales et techniques qui transforment en profondeurs les générations successives d'étudiants.

Ces distinctions sont importantes pour notre réflexion. En effet, elles donnent des indications sur le paysage dans lequel nous sommes en montrant que la filière choisie peut révéler une sensibilité plus ou moins importante aux enjeux de performance car la volonté des étudiants est plus ou moins soutenue selon le type d'études qu'ils ont choisi (ou dans lesquelles ils se retrouvent – on se souvient des 35 % de choix par défaut). La motivation semble intuitivement un facteur déterminant de la réussite scolaire et universitaire. Viau (1998) en a montré la dynamique dans son modèle qui rassemble

différentes perceptions de l'étudiant à partir des activités pédagogiques proposées en cours pour expliquer ce qu'il nomme *la dynamique motivationnelle*. Face à une activité d'apprentissage, chaque étudiant développe différentes perceptions : sur ses compétences (« Saurai-je faire ? », « Suis-je à la hauteur ? »), sur l'intérêt de cette activité en regard des buts qu'il s'est fixé (« Que m'apporte cette activité par rapport à l'examen, aux étapes suivantes de mon parcours ou à l'exercice de mon métier futur ? ») et sur le contrôle qu'il pense avoir sur l'activité d'apprentissage (« Pourrai-je choisir de faire plus d'exercices ou de commencer par telle partie plutôt que telle autre ? », par exemple).

Or, si cette dynamique motivationnelle est un élément clé de la réussite ou de la performance et de la persévérance dans les études, la volonté est un élément majeur de l'autorégulation des apprentissages (Cosnefroy, 2011). En effet, selon cet auteur, l'apprentissage autorégulé comporte une part importante de « volition » (« *maintien de l'engagement une fois le but fixé* »⁵²) en plus des aspects cognitifs. Les dimensions de la volonté et de la motivation jouent donc un rôle considérable dans les apprentissages des étudiants. Ainsi, l'apprentissage autorégulé sera-t-il défini comme faisant appel à des stratégies qui portent aussi bien sur des aspects cognitifs que motivationnels.

Or, ces aspects peuvent faire l'objet d'un apprentissage et d'un apprentissage commun : c'est l'un des objectifs poursuivis par la formation à l'autorégulation des apprentissages. Il s'agit de donner aux étudiants qui commencent leur parcours dans l'enseignement supérieur des éléments de métacognition, de connaissance d'eux-mêmes, de leurs stratégies d'apprentissage, et, dans le même temps, des éléments factuels de connaissance de l'organisation du système dans lequel ils entrent, de ses attendus et des moyens qu'ils doivent mettre en œuvre pour y correspondre le plus efficacement possible. L'autorégulation des apprentissages cherche à développer l'apprentissage autonome des étudiants en associant la question des possibilités cognitives (et métacognitives) à celles de la volonté et de la motivation. Pour ce faire, elle ne peut négliger les questions liées au contexte de l'apprentissage.

⁵² *Ibid.*, 4^e de couverture.

3.1. Contre le manque d'habitude, pour répondre au besoin « d'enveloppement continu »

Nous avons vu que le choix de nombreux étudiants se portait sur des filières courtes à l'université (IUT) ou en école (certaines écoles de commerce post-bac, STS) dont le nombre d'heures de présence en cours était plus élevé que dans les filières universitaires classiques. Ces étudiants expliquaient leur choix par la nécessité qu'ils ressentaient d'être engagés dans un système qui les contraignait. L'obligation d'être présent les aide à s'investir, elle les oblige à se mettre dans les conditions du travail, à défaut de leur en donner l'envie. Soulié (2002), qui rapporte ce fait, le rapproche de la notion « *d'enveloppement continu* » proposé par Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* à propos de son analyse des principes de l'éducation jésuite comme « *système d'enveloppement continu* », également appliqué aux classes préparatoires pour lesquelles il désigne ainsi l'aspect « total » de l'institution. Ce qui est mis en évidence ici, c'est la nécessité dans laquelle ces étudiants se disent d'être forcés à travailler, mais aussi accompagnés, c'est-à-dire d'avoir la possibilité d'une relation, d'un référent auprès de qui ils trouveront des réponses à leurs questions, par qui ils pourront se sentir accueillis, mais aussi recevoir des encouragements, de la même façon qu'auprès de leur professeur principal, du Surveillant général ou de leur conseiller d'orientation du temps de leur « enfance » lycéenne.

C'est la question des repères à laquelle certaines initiatives cherchent à répondre, notamment dans le cadre du Plan Réussite Licence qui donne à l'orientation une place plus importante. Les deux premiers points présentés à ce propos sur le site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche⁵³ sont l'accueil et le renforcement de l'encadrement pédagogique. Des universités invitent des lycéens à vivre une vie d'étudiant durant une journée, des groupes de travail rapprochent professeurs de Lycée et enseignants à l'université de façon à mieux préparer les futurs étudiants aux attendus de l'enseignement supérieur. Ces initiatives tentent de répondre au besoin de relation mis en avant par Mucchielli que nous citons plus haut. Cependant, si elles facilitent l'arrivée de ces étudiants en améliorant les conditions de leur accueil, elles sont

⁵³ MESR, site officiel consulté le 28 décembre 2015, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-la-reussite-en-licence.html>

insuffisantes pour leur permettre de saisir l'importance de la marche qu'ils ont à franchir en passant de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur.

3.2. Contre le manque de techniques d'étude adaptées au nouvel environnement

Ce point regroupe deux notions rendues proches l'une de l'autre par la concomitance de leur apparition dans le parcours du jeune bachelier. En arrivant dans l'enseignement supérieur, ce dernier sera confronté tout autant aux spécificités didactiques des disciplines enseignées dans la filière qu'il aura choisie qu'à celles des conditions dans lesquelles elles vont s'exercer.

En effet, pour l'aspect disciplinaire : on ne travaille pas de la même façon en Mathématiques qu'en Comptabilité ou en Sociologie et en Histoire ; il est donc nécessaire d'acquérir les techniques spécifiques des disciplines que l'on a choisies (parfois par défaut). Le lien se fait, bien entendu, avec la didactique de chacune des disciplines de la filière en question, chaque enseignant mettant en œuvre sa vision de la pédagogie. De la même façon que les jeunes collégiens entrant en 6^e sont désorientés par le passage d'un maître unique à la rencontre de nombreux spécialistes (Anderson *et al.*, 2000 ; Poncelet et Lafontaine, 2011), les bacheliers frais émoulus se trouvent confrontés à un éclatement d'ordre disciplinaire. Cette difficulté est encore accrue dans l'enseignement supérieur du fait de la liberté pédagogique. Elle se trouve même renforcée par l'absence quasi systématique d'instance d'organisation concertée de la pédagogie au sein des facultés. Il faut aussi compter avec la baisse importante de la pression du planning hebdomadaire qui s'exerce beaucoup moins sur les étudiants à l'université qu'au Lycée. En effet, on passe d'un temps où les activités étaient « commanditées » par une autorité extérieure et assorties de contraintes fortes (emploi du temps hebdomadaire, suivi et sanction des absences, rythme des contrôles et examens) à un système beaucoup plus lâche, dans lequel le groupe global auquel on appartient (la promotion de L1, par exemple) ne suit pas une organisation homogène (différents groupes étant constitués, plusieurs enseignants se partageant la même matière) et dans laquelle le temps de présence est beaucoup moins important. Dans un rapport remis à Madame Pécresse en octobre 2007, intitulé *Comment réussir sa*

première année à l'université dans le domaine des sciences⁵⁴, l'Académie des Sciences relève un certain nombre de difficultés liées à la transition entre l'enseignement secondaire et l'entrée dans l'enseignement supérieur. Parmi celles-ci, outre l'hétérogénéité des niveaux des bacheliers ainsi que les difficultés matérielles rencontrées par certains d'entre eux, l'Académie pointe « *la très mauvaise connaissance par les étudiants de la nature des études dans l'enseignement supérieur, des prérequis nécessaires [...], des efforts à faire [...] et des débouchés professionnels des diplômes recherchés* » (*ibid.*). De même, elle met en avant des remarques que nous avons déjà pointées :

« *Le manque d'encadrement des étudiants à l'université, en particulier par rapport aux filières sélectives comme les CPGE, STS, IUT. De plus, le mode d'enseignement à l'université, très différent de celui du lycée, est fait de cours magistraux puis de TP et demande en sus un travail personnel autonome important à la maison, en bibliothèque ou en salle informatique, auquel les élèves sont peu habitués ; les contrôles d'assiduité et de niveau de connaissances sont faits à l'université beaucoup moins fréquemment et avec beaucoup de mansuétude (parfois trop !) ; le tout n'est souvent pas adapté à l'état de maturité des étudiants ou à leur volonté de travailler.* » (Institut de France, Académie des Sciences, 2007, p. 9).

Enfin, se pose la question de la transition entre un système où l'autonomie est tenue comme un objectif à atteindre et où l'encadrement est jugé nécessaire, à un autre dans lequel l'autonomie devient un élément de compétence parmi d'autres et, parfois, est censée être acquise, c'est-à-dire qu'on n'y revient pas. En effet, l'étudiant ayant choisi en connaissance de cause, il est considéré « apte » dès lors qu'il est titulaire du Baccalauréat (avec les dérives qui tiennent aux équivalences supposées entre les séries générales et les séries professionnelles et techniques). Jusqu'au Baccalauréat, c'est « le prof » qui détient la vérité, celui qui sait et qui dispense le savoir. Après, le nombre de sources de connaissances se développe de façon considérable, jusqu'à inclure petit à petit l'étudiant lui-même (Master de recherche et Doctorat). Ici, l'intérêt d'un tel enseignement (ou accompagnement) ou d'une telle formation serait qu'il autorise un accès plus rapide à l'acculturation nécessaire aux études dans l'enseignement supérieur (sortir des préconceptions sur ce que veut dire apprendre, entrer dans la signification de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur).

⁵⁴ Institut de France, Académie des Sciences, (2007), *Comment réussir sa première année à l'université dans le domaine des sciences ? La question de l'orientation et de l'organisation de l'enseignement des sciences*, Groupe de travail « Réforme de l'Enseignement Supérieur ».

Dans ces deux cas, l'accompagnement méthodologique et la formation à l'autorégulation des apprentissages sont légitimes : ils offrent une sorte de sas à l'entrée des formations qui, en donnant quelques clés aux nouveaux venus, leur ouvre l'accès aux spécificités de la filière qu'ils ont choisie ainsi qu'à celles de leur nouvel environnement.

3.3. Contre l'absence de norme commune, un moyen d'explicitier l'attendu

Un dernier point milite en faveur d'une formation à la méthodologie de l'apprentissage, en lien avec l'hétérogénéité croissante de la population étudiante dans l'enseignement supérieur. En effet, un tel enseignement commun permettrait de commencer à gommer les aspérités, les différences expérientielles les plus importantes entre les bacheliers issus des différentes filières générales, professionnelles et techniques. Non pas sur les conditions de vie, ni même sur leurs capacités cognitives, mais sur le partage d'un socle commun de connaissances, sur une compréhension partagée des exigences, des attendus premiers de leur nouvel état d'étudiant. En leur donnant les bases sur les trois axes déterminés par Romainville (Romainville, 2000) : sur la gestion de leur métier d'étudiant, sur les caractéristiques de l'enseignement universitaire et sur leurs caractéristiques propres d'étudiant, on leur donne une idée du socle commun de ce que l'on attend d'eux tant en matière de comportement que de résultats et de performance. On les éclaire tout autant sur leurs propres stratégies et façons de travailler que sur ce qu'il faut faire pour réussir dans l'enseignement supérieur dans leur filière spécifique. Cela peut être l'occasion d'une réorientation dès lors que l'on se rend compte de sa nécessité. On contribue également à diffuser une culture commune, c'est-à-dire qu'on les accompagne dans leur acculturation. Enfin on leur donne de quoi comprendre le nouveau monde sur les rives duquel ils viennent de mettre pied.

Nous avons vu l'impact de la société sur l'état de l'université française : la démocratisation de l'enseignement supérieur et son corollaire, la massification donnent les premières clefs pour comprendre la nécessité d'un accompagnement méthodologique et d'une formation à l'autorégulation des apprentissages. L'une des manifestations courante des difficultés rencontrées par les bacheliers tient au

changement des finalités vers lesquelles œuvrent les deux institutions, celle qu'ils quittent, le Lycée et celle qu'ils abordent, l'université ou la grande école. Voyons désormais les impacts que le changement de pédagogie (de philosophie ?) peut avoir sur les apprentissages des étudiants. Afin de déterminer des pistes de travail pour améliorer cette situation nous cherchons à comprendre mieux les raisons des difficultés dues au passage d'un ordre d'enseignement à l'autre.

3.4. Passage, transition, charnière : la nécessité d'accompagner les bacheliers

La transition entre les ordres d'enseignement secondaire et supérieur ne consiste pas seulement en une question de niveau : s'il semble plus difficile de travailler dans l'enseignement supérieur qu'au Lycée, ce n'est pas seulement parce qu'on y apprend plus de choses en plus grande quantité, mais aussi parce que la finalité n'est plus du tout la même : en passant de l'un à l'autre, on change de paradigme. En effet, l'histoire de la mise en œuvre du modèle de l'Université « idéaliste » et des discussions qui l'ont accompagné (Renaut, 2009) montre bien la question des différentes finalités que l'enseignement supérieur propose, entre l'enseignement « spécialisé » (les Hautes écoles en Suisse, les Grandes écoles en France, les « écoles spéciales » en Allemagne) et l'enseignement universitaire traditionnel. La vocation de ce dernier consiste à « *rechercher la science pour elle-même* »⁵⁵, élaborant la science en dehors de ses applications pratiques. Ce modèle était destiné à des personnes éduquées, passionnées et qui bénéficiaient de moyens leur permettant de contribuer à l'enrichissement de « La Science » tout en développant la leur. Il était éloigné de toute exigence d'utilité. Chacun peut mesurer le chemin parcouru depuis deux siècles à l'aune du nombre de Masters spécialisés proposés dans le système Français d'aujourd'hui. À cet égard, les préoccupations des étudiants de ces masters sont d'ordre utilitaire : ce type de diplôme se justifie par la professionnalisation qu'il développe chez chacun. Pour eux, ce type d'études professionnalisantes constitue une rupture moins grande avec l'enseignement secondaire que les études « classiques » car les méthodes pédagogiques qui s'y développent s'approchent de celles auxquelles ils sont accoutumés dès le collège et renforcées au long de leur scolarité jusqu'au Baccalauréat. Pour n'évoquer que les plus

⁵⁵ Humboldt, cité par Renaut (2009).

évidentes d'entre elles, on rappellera la notion d'enveloppement continu déjà citée, celle d'accompagnement, l'organisation de classes d'une trentaine de personnes censée permettre le développement d'une relation individuelle entre le professeur et ses élèves ainsi que celui des interactions entre les élèves.

On objectera que les bacheliers, puisqu'ils ont réussi (ils ont obtenu leur diplôme), présentent *a priori* les caractéristiques des bons élèves. Ils ont montré qu'ils avaient su comprendre ce que l'on attendait d'eux et s'y conformer. Or, beaucoup d'entre eux sont déstabilisés par le changement de paradigme que nous évoquions plus haut. Non seulement leur liberté toute fraîche leur monte parfois à la tête (emploi du temps bien moins chargé) mais on ne leur dit plus tout ce qu'ils doivent faire en dehors des heures de face-à-face. Ils doivent comprendre d'eux-mêmes et, surtout, s'imposer à eux-mêmes les contraintes que le système précédent leur imposait de l'extérieur. À ce jeu, les habitudes qui permettaient de réussir dans le premier ne sont plus adaptées au nouveau paradigme. Voilà encore un axe de travail sur lequel l'accompagnement méthodologique peut démontrer une véritable valeur ajoutée, notamment au cours des premiers mois dans l'enseignement supérieur.

Sur la question des méthodes de travail, Monfort (2000) a présenté les résultats d'une recherche effectuée auprès des étudiants de première année d'une université de science de la région parisienne. Elle montre leur focalisation sur la recherche du résultat des exercices alors que leurs professeurs souhaitent qu'ils acquièrent des méthodes de résolution des problèmes. Cette exigence semble ne pas être perçue par les étudiants, d'autant moins qu'elle est rarement explicitée par leurs enseignants, ce qui ajoute encore aux difficultés ressenties par les étudiants de première année. Toujours selon Monfort (2000), dans la filière des sciences, les exigences perçues par les nouveaux étudiants seraient moins élevées que ce qu'ils ont connu au Lycée, en Terminale scientifique.

Par ailleurs, l'absence de communication entre les cohortes, ne facilite pas le développement d'une culture du travail tout comme la méconnaissance des étudiants entre eux sur le plan de leurs capacités, ainsi que le montre cet extrait des notes prises

par Monfort au cours d'une séance de TD :

« Les propos échangés lors de cette séance ne donnent pas de renseignements précis et fiables sur les méthodes adoptées par les uns et les autres pour organiser leurs révisions. Les étudiants, ne sachant pas à quoi s'en tenir sur les pratiques de travail et les capacités de leurs pairs, doivent attendre le mois de mars et la publication des notes pour avoir une vague idée de ce que valent les uns et les autres. » (Monfort, 2000, p. 64).

C'est aussi l'idée de la nécessité de l'explicitation claire par les enseignants de leurs attendus : lorsque ceux-ci manquent, seule une petite partie des étudiants se donne les moyens de progresser (en faisant les exercices « proposés », ou les recherches documentaires et les lectures nécessaires à l'enrichissement des notes de cours, par exemple).

L'hétérogénéité des pratiques des enseignants ne pousse pas les étudiants à développer des normes de travail efficaces, elle entraîne même un relâchement de leur attitude et de leurs efforts (Monfort, 2000). Ce point est très important dans la mesure où cette hétérogénéité des pratiques contribue à discréditer ceux dont les exigences sont les plus importantes – Monfort précise que, paradoxalement, elles ne sont pas plus grandes que celles du Lycée. En effet, elles ne sont plus légitimes puisque spécifiques à tel ou tel enseignant, elles passent pour des manifestations de son arbitraire. L'hétérogénéité des pratiques des enseignants sur le plan des attendus en matière de travail et de comportement empêche l'existence d'une norme institutionnelle concernant ces deux éléments. Ceci peut sembler normal et même nécessaire : en effet, dans les qualités d'un bon étudiant, on trouvera la capacité à s'adapter (à des situations, à des personnes, à des environnements différents). De même, il est normal et sain que chaque enseignant ait ses méthodes, son « style » et ses propres façons de faire. En revanche, il est nécessaire que les étudiants puissent comprendre la logique générale des cursus dans lesquels ils s'engagent. Il est nécessaire que leur soient donnés les attendus, les exigences, les obligations auxquels ils sont soumis dès lors qu'ils entrent dans telle ou telle filière. Il est nécessaire qu'ils soient formés à cette adaptation, ne serait-ce que parce que l'adaptabilité est une compétence clef de la vie professionnelle comme de la vie en général. À ce titre, l'accompagnement méthodologique des bacheliers trouve une justification.

Dans un domaine très précis, l'enseignement des mathématiques, Artigues (2004) montre que la fragilité des connaissances des étudiants de première année de Licence de Mathématiques vient du fait de la contextualisation trop importante de ces connaissances. En effet, on saura mieux faire un exercice si les conditions de présentation de l'énoncé, le questionnement ou le raisonnement proposé sont conformes à ceux auxquels on a été habitué au Lycée. Ceci est normal car on apprend grâce à des situations, toute connaissance se développe par la pratique et peut devenir tributaire des conditions de pratiques dans lesquelles on a appris. *« À cela s'ajoute le fait qu'une grande partie de nos connaissances se situe à un niveau informel de la culture mathématique. Elles sont acquises par l'action, l'expérience, l'imitation ; elles sont non verbalisées et souvent non verbalisables. »* (Artigues, 2004, p. 6).

Ainsi Artigues plaide-t-elle pour un renforcement de la réflexion didactique de la part des enseignants universitaires, notamment en développant une meilleure connaissance des acquis de ces étudiants à leur arrivée de façon à permettre une meilleure adéquation des enseignements prodigués dès leur arrivée.

En Suisse, Maurice (2001) a travaillé sur le projet Boussole dont l'objectif est d'améliorer la réussite en première année d'université. Il est constitué de deux volets : d'une part une phase d'orientation destinée aux Collégiens (l'équivalent suisse de nos Lycéens) et, d'autre part, d'une phase d'encadrement destinée aux étudiants de première année à l'université (monitorat, tutorat, formation interactive par les pairs, initiation à la bibliothèque, etc.). Dans le cadre de sa recherche, elle a travaillé sur le premier volet, consacré aux Collégiens. Il s'agit de s'engager pour un parcours en trois étapes : une journée d'information sur les études universitaires, des ateliers d'orientation par petits groupes et un stage de six demi-journées à l'université, organisé et guidé par un étudiant de troisième ou de quatrième année. Les résultats sont très intéressants : ce programme (suivi par plus de cinq cents étudiants en quatre ans) permet *« [...] une meilleure orientation, diminue le risque d'instabilité des étudiants [...] [en première année, favorise la création de] [...] liens constructifs et durables entre nouveaux étudiants et étudiants avancés [et il] constitue une expérience stimulante pour les étudiants pilotes [...] »* (ibid., p. 84) qui ont accueilli les collégiens en stage.

Ces initiatives plaident pour un renforcement de la qualité de l'attention portée à la transition entre les deux ordres d'enseignement secondaire et supérieur. Dans cette dynamique, un dernier point peut être évoqué à propos d'un autre aspect des moyens de contrainte dont les enseignants disposent dans le secondaire (nombreuses évaluations, mots sur le carnet de notes, existence d'une fonction de surveillance – CPE, exclusion de cours...). En effet, ces moyens disparaissent à l'université (Monfort, 2000). Cette disparition n'est pas de nature à favoriser la réussite des nouveaux étudiants dans la mesure où elle peut venir conforter une perte de repères.

On vient donc de montrer la nécessité d'accompagner la transition, le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, notamment grâce à l'accompagnement méthodologique. Voyons désormais ce que l'autorégulation des apprentissages peut apporter, comment et pourquoi il est nécessaire de passer par elle pour atteindre cet objectif.

4. Pourquoi l'autorégulation doit-elle être prise en compte aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ?

Les contraintes qui pèsent aujourd'hui sur l'université, le nombre des étudiants, l'évolution de la demande sociale sur les formations, la multiplication des sources de savoir, la volonté politique de « l'apprentissage tout au long de la vie »..., tous ces phénomènes que nous avons décrits plus haut nous conduisent à la nécessité d'amener la réflexion de la pédagogie de l'enseignement supérieur sur le terrain de la recherche de plus d'autonomie des étudiants. Or, l'autorégulation des apprentissages est un outil qui favorise l'autonomie en permettant l'exercice d'une réflexion sur soi-même et ses propres stratégies cognitives et métacognitives.

Par ailleurs, ainsi que le note Cosnefroy (2011), « *On ne peut pas ne pas s'autoréguler* » (p. 28) et, pour Allal, « *l'autorégulation, en tant que dimension fondamentale des processus cognitifs, est forcément présente à tout moment en chaque apprenant* » (Allal, 1993, p. 86, citée par Hadji, 2012, p. 73). L'autorégulation est une capacité sans laquelle nous ne pourrions pas apprendre. À ce titre, elle constitue un point d'attention pour qui s'intéresse à la pédagogie.

Avant de déterminer les raisons de cette nécessité, nous tâcherons de définir d'où vient l'autorégulation, quels en sont les fondements conceptuels, puis nous en déterminerons les principales caractéristiques pour explorer les apports que nous en attendons en matière de pédagogie dans l'enseignement supérieur.

4.1. Les origines de l'autorégulation des apprentissages

Pour tenter d'expliquer l'autorégulation des apprentissages, il est nécessaire d'évoquer la notion de système complexe. La pédagogie est un système complexe dans la mesure où lorsqu'elle s'incarne dans un cours, un enseignement ou des activités, elle met en relation plusieurs éléments qui interagissent les uns avec les autres ainsi qu'en eux-mêmes. En effet, le contexte joue un rôle dans la façon dont les étudiants vont réagir à ce qui leur est proposé, de même que la qualité des interactions de l'enseignant avec le groupe et chacun d'eux tout autant que leurs propres pensées (représentations, objectifs et buts). Dany Laveault (2007) décrit trois composantes de la régulation : premièrement, des objectifs (il est nécessaire que l'activité pédagogique soit tendue vers l'atteinte d'un objectif clair et mesurable) et des « standards », c'est-à-dire la traduction concrète des objectifs pour chacun des étudiants (« J'aurai réussi lorsque je saurai effectuer trois des quatre exercices proposés »). Il faut également une rétroaction, une information en retour sur l'action entreprise. Et, enfin, il est nécessaire que cette rétroaction amène un ajustement, une action dont la visée sera de se rapprocher de l'atteinte de l'objectif et du standard visés.

Dans une situation d'apprentissage, ces trois éléments sont étroitement imbriqués. Un observateur avisé pourra repérer quelques signes de régulations externes, comme des questions des étudiants visant à préciser les objectifs ou les procédures à mettre en œuvre, ou encore des interventions de l'enseignant pointant une notion à l'intention du groupe ou de tel étudiant. Mais il lui manquera toutes les régulations individuelles que chacun se sera formulé de façon consciente ou non, sur son avancement, l'intérêt de l'activité, la découverte ou la compréhension d'une notion... Toujours selon Laveault (2007), ces dernières régulations individuelles peuvent porter sur trois axes : son attention, ses buts et son action.

« *Régulations* », le mot-clef est jeté par Cardinet en 1977 pour désigner alors la fonction principale de l'évaluation formative (cité par Hadji, 2012, p. 55). Hadji (2012) parlera plutôt d'évaluation, comme élément fondamental pour favoriser, développer et renforcer l'autorégulation des apprentissages. En effet, la régulation est le fruit d'une évaluation de la situation ou de l'action qui vient d'être menée et, à ce titre, elle permet d'en tirer les conséquences en termes d'action corrective ou d'anticipation. Il s'agira d'apprentissage dans tous les cas. Si l'on suit le raisonnement de Charles Hadji (2012), il faut passer par l'apprentissage de l'évaluation avant celui de l'autorégulation car le premier constitue le fondement du second. En effet, on apprend d'abord à porter un jugement sur son action, ses stratégies, ses buts, de façon à pouvoir les amender, les enrichir et les faire évoluer en fonction des standards que l'on s'est fixés. Voyons les caractéristiques principales de l'autorégulation des apprentissages avant de montrer en quoi elles prennent de l'importance dans l'enseignement supérieur.

4.2. Les caractéristiques de l'autorégulation des apprentissages

Nous en pointons trois principales : l'apprentissage de la réflexivité et d'une meilleure connaissance de soi-même, la nécessité pour les parties en présence d'être conscientes de leur rôle et, enfin, la question de la détermination des buts, liée à celle de la motivation.

Le premier point à souligner consiste dans le fait qu'il s'agit d'une forme de gestion de soi-même. Pour Hadji (2012), « *on peut donc la définir par le fait de conduire soi-même la régulation de son activité. [Elle] est la marque d'un sujet capable d'exercer un contrôle sur ses activités, en particulier sur ses apprentissages.* » (p. 75). Or, que demande-t-on d'autre aux étudiants de premier cycle dans l'enseignement supérieur ? Les divers conseils donnés aux néobacheliers par les universités sur leurs pages d'accueil font appel à leurs capacités à se prendre en main eux-mêmes (« *s'adapter au changement, s'impliquer dans ses études, s'intégrer...* »⁵⁶). Cela semble bien évident si l'on fait référence aux changements sociaux, économiques et démographiques ainsi qu'aux transformations induites par la transition entre les ordres d'enseignement que nous

⁵⁶ Université Lumière Lyon 2, site consulté le 12 octobre 2016, <http://www.univ-lyon2.fr/lyceen-ne/les-astuces-pour-reussir-a-l-universite-411658.kjsp?RH=WWW801Lyc%E9en>

avons évoqués plus haut. Pour l'exprimer de façon synthétique : plus les étudiants seront nombreux, moins les enseignants auront le loisir de s'occuper de chacun d'entre eux, d'autant que les exigences qui pèsent sur leur métier ne cessent de croître. Cette nécessaire prise en main de soi-même s'appuie sur une aptitude à la réflexivité définie comme la possibilité de se regarder agir de façon à contrôler et analyser son action par rapport aux buts que l'on poursuit. De plus, cette activité de contrôle s'enrichit elle-même par la répétition et l'habitude ce qui « *se traduira par une plus grande autonomie dans l'activité et les apprentissages* » (Hadji, 2012, p. 75).

La deuxième caractéristique de l'autorégulation des apprentissages que nous souhaitons mettre en avant dans le cadre de l'enseignement supérieur consiste dans le fait qu'elle induise une réflexion sur leurs pratiques auprès de ceux qui souhaitent s'en emparer comme outil de formation. En effet, d'après Allal (1993 citée par Hadji en 2012), l'autorégulation peut passer d'un processus « naturel » et inconscient à un processus volontaire et construit. Dans ce cadre, chacun des membres de la communauté pédagogique active (enseignant, étudiant et la situation elle-même) peut agir ou avoir un effet dans le sens du développement des pratiques d'autorégulation. Pour l'enseignant c'est agir de façon à ce que ses interventions (régulations externes) facilitent le développement de régulations internes (autorégulation) chez les étudiants. De même, pour les étudiants, l'apprentissage du contrôle et de l'analyse de leurs propres régulations leur permet d'accompagner ce mouvement de développement de l'autorégulation des apprentissages de leurs pairs. Ainsi, chacun contribue au renforcement de l'autorégulation dans une spirale vertueuse de prise de conscience des processus en jeu et d'enrichissement mutuel de ce développement d'une autorégulation maîtrisée.

Enfin, dans l'enseignement supérieur, on sera sensible aux « *modalités de fonctionnement de l'étudiant qui apprend* » (Hadji, 2012, p. 77), à savoir trois processus décrits par Allal (2002) : l'anticipation, le contrôle et l'ajustement. Ce pourrait être la leçon fondamentale sur laquelle les enseignants construisent (ou devraient construire) leur discours en matière de méthodologie, quelle que soit leur discipline. Cosnefroy (2011, p.86) évoque une « *trilogie reine : anticipation – surveillance – évaluation* ». Ainsi, l'anticipation permet-elle à l'étudiant de tracer le chemin de ses activités

d'apprentissage. Le contrôle ou l'évaluation (Cosnefroy évoque un « *processus clé* ») permet de vérifier que la réalisation qu'il est en train d'effectuer correspond bien au programme des activités qu'il avait anticipé. C'est une sorte d'autoévaluation, nous y reviendrons. Enfin, l'ajustement, s'il est nécessaire (lorsque le contrôle indique que l'action est conforme au programme, il n'est pas nécessaire de la modifier), consiste en la modification de l'action dans le sens d'une réorientation vers le but initial.

4.3. Intérêt de l'autorégulation des apprentissages pour l'université

À l'université, il est nécessaire que les étudiants acquièrent de l'autonomie, dès les premières semaines, dès les premiers jours. Cette qualité est, en effet, l'une de celles qui leur permettront de s'acculturer par la détermination d'objectifs réalistes par anticipation des attendus, par le contrôle et la vérification de la pertinence de leurs choix par rapport à ces attendus et par l'ajustement de leur comportement et de leurs stratégies effectué en fonction de ce contrôle.

Pour Hadji (2012), l'autorégulation « *est un processus de base dans le fonctionnement cognitif, et donc dans les apprentissages.* » (p. 81). Elle constitue « *une préoccupation primordiale* » et même « *le seul pari raisonnable pour des enseignants* » (p. 80). Ceci nous paraît correspondre à une réflexion d'ordre général intéressant l'enseignement notamment depuis la médiatisation des expériences de classes inversées popularisées par Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2014). En effet, en suivant le raisonnement de Hadji (2012), il semble que la façon la plus courante d'appréhender les apprentissages consiste principalement à confier à l'individu le soin d'apprendre, c'est-à-dire de comprendre, structurer et mémoriser les connaissances. C'est en dehors de l'amphithéâtre ou de la salle de cours que l'étudiant est confronté à l'apprentissage réel du savoir. On suppose donc qu'il dispose alors des outils et des méthodes nécessaires à cet apprentissage. L'un des intérêts majeurs de la classe inversée consiste dans le fait de proposer que cette gestion des apprentissages qui constitue peut-être l'un des éléments les plus complexes à gérer pour l'apprenant (surtout aux moments de transition, tel que le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur) soit intégrée dans les périodes de présence en cours. Ainsi, les régulations entre l'enseignant et les étudiants, entre les étudiants entre eux ainsi que celles que chacun aura avec son

environnement (la situation, les tâches à accomplir) pourront être mises au service d'une meilleure gestion des apprentissages de chacun. Cela suppose une évolution de la façon dont les enseignants pensent leur métier ainsi que des systèmes didactiques qu'ils mettent en œuvre. Ceci fera l'objet de notre troisième partie.

Dans l'optique de déterminer les apports de l'introduction de l'autorégulation des apprentissages dans les cursus de formation dans l'enseignement supérieur, et en manière de conclusion de ce chapitre, reprenons ici deux de ses caractéristiques principales :

- Elle s'appuie tout autant sur les aspects cognitifs (les compétences cognitives, les habiletés) que sur les aspects « volitionnels » (Cosnefroy, 2011), (qualité de motivation et de maintien de l'effort). À ce titre, elle permet d'aborder ces deux composantes avec une population dont on a souligné qu'elle pouvait avoir besoin de travailler sur ces deux dimensions constitutives de la personne. Ainsi pourra-t-on, au-delà des connaissances disciplinaires, accompagner les étudiants sur le développement d'une meilleure connaissance de soi, renforçant ou rétablissant l'estime de soi de chacun tout autant que ses habiletés cognitives.
- Elle permet de pousser chacun vers plus d'autonomie, son emploi renforçant ses effets de façon quasi automatique. En effet, d'après Hadji (2012, p. 75) : *« L'autorégulation est la marque d'un sujet capable d'exercer un contrôle sur ses activités, et en particulier sur ses apprentissages », de même « le pouvoir d'autorégulation augmente avec l'augmentation du contrôle opéré sur les mécanismes de contrôle. Ce gain en capacité, ou en pouvoir, se traduira par une plus grande autonomie dans l'activité et les apprentissages »*. Or, nous l'avons déjà souligné, l'autonomie des étudiants reste l'une des finalités importantes de l'enseignement dans l'enseignement supérieur.

*

Au cours des cinquante dernières années, la Société française, comme le reste du Monde, a considérablement changé. Pour l'ensemble de son système éducatif ce changement s'est traduit notamment par une massification sans précédent de ses effectifs. De même, les caractéristiques des nouveaux étudiants ont évolué vers une plus

grande hétérogénéité du fait de l'élargissement des voies d'accès à l'enseignement supérieur. Les taux d'échec en première année d'université ont augmenté (même s'il faut rester prudent sur les chiffres que l'on emploie car bon nombre d'échecs dans une filière cachent des réorientations). Les pouvoirs publics ont mis en place des réponses dans plusieurs directions allant de l'augmentation des effectifs à la mise en œuvre de plans successifs sur les plans financiers (Plan Réussite en Licence des années 2007 à 2012) et d'organisation juridique (Loi d'autonomisation des universités du 10 août 2007) dont les résultats sur les performances des étudiants sont difficilement démontrables. Le Plan Réussite en Licence semble avoir favorisé le tutorat avec, notamment, un impact sur l'insertion sociale des étudiants qui en ont bénéficié. Néanmoins l'université peine à répondre aux évolutions de son public, le modèle « Humboldtien » n'étant plus adapté et les pratiques pédagogiques évoluant souvent moins rapidement que celles de son public. Par ailleurs, les exigences qui pèsent sur les enseignants-chercheurs en particulier dont celle que le système d'évaluation leur impose en ne les notant que sur leurs publications, ne facilitent pas la mise en œuvre d'une réflexion poussée sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

À cela s'ajoute une évolution très importante de la qualité des étudiants recueillis par l'université. « Recueillis », en effet, car plus de 50 % d'entre eux se disent inscrits à l'université par défaut. Cette dernière ne fait pas de sélection et tous les bacheliers, qu'ils soient issus des filières générales, professionnelles ou techniques y sont acceptés. Tous n'ont pas les mêmes besoins ni les mêmes demandes. Ils n'ont pas tous des références leur facilitant l'acculturation nécessaire pour s'inscrire dans des cursus longs et exigeants en termes d'investissement cognitifs et volitionnels, sans compter leurs conditions économiques. Certains sont demandeurs d'un accompagnement important, dans la lignée de ce dont ils ont bénéficié au cours de leur scolarité tandis que d'autres souhaitent développer et renforcer leur autonomie. Les connaissances acquises, les comportements développés au cours de leurs parcours ne sont pas toujours suffisants pour entrer pleinement dans la voie parfois aride de l'enseignement supérieur. Pour certains, finalement, on vient chercher un métier, les études ayant à leurs yeux une vocation professionnelle. Les établissements d'enseignement supérieur ont cherché à répondre à ces évolutions, notamment en s'investissant contre l'échec à l'université.

Parmi les moyens utilisés dans cet objectif, nous avons relevé que le tutorat tenait une place de choix, notamment dans le cadre du Plan Réussite en Licence. Bien entendu, le souci de la réussite des étudiants ne date pas de l'année 2007, mais sa forme a évolué d'une vision très globale (avec une visée prophylactique après-guerre) à une visée plus orientée vers l'individu (développement de l'autonomie). La question du rapport au savoir ainsi que celle de la personnalisation des parcours se font jour et les établissements tentent d'y répondre de façon plus ou moins efficace. Les difficultés dues à la transition entre les ordres d'enseignement secondaire et supérieur sont abordées par certains qui mettent en place des échanges entre enseignants et proposent des séjours d'immersion durant la dernière année de Lycée. Nombre de ces initiatives vont dans le sens d'une individualisation qui nous permet d'avancer que l'autorégulation est une voie à creuser pour améliorer la qualité des apprentissages des étudiants dans l'enseignement supérieur. Nous mettons en avant ses principales caractéristiques : le développement de la connaissance de soi, le phénomène d'auto entraînement qui vient renforcer les effets à chaque apprentissage et l'autonomisation progressive qu'elle engendre. Ces caractéristiques nous semblent de nature à en faire un élément d'apprentissage essentiel dans l'enseignement supérieur.

Avant de développer les pratiques à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif, il est important de vérifier ce que la littérature nous enseigne. Les modèles pédagogiques, les concepts et les outils qu'ils ont permis de forger, nous donnerons des bases utiles au développement de notre proposition dans la troisième partie de ce travail. Voyons maintenant comment s'adapter aux évolutions que nous venons de décrire et quels modèles, concepts et outils nous pouvons mobiliser dans cet objectif.

DEUXIÈME PARTIE
MODÈLE ET OUTILS MOBILISABLES POUR
L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES ET
L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS
VERS L'AUTONOMIE DÈS LA PREMIÈRE ANNÉE
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Introduction

Les changements économiques et sociaux et les évolutions que nous venons de décrire, tant ceux qui concernent les étudiants que ceux qui touchent les enseignants et l'environnement dans lequel ils travaillent, nous ont permis de montrer la nécessité de chercher des pistes d'actions alternatives afin d'améliorer l'efficacité des premières années dans l'enseignement supérieur. Nous avons noté que l'accompagnement méthodologique des étudiants de première année ainsi que la formation à l'autorégulation des apprentissages pouvaient constituer de telles pistes. Dans cette deuxième partie, nous souhaitons étudier ce que différents modèles et outils pédagogiques peuvent nous apporter pour enrichir cette proposition. Quels modèles, quelles théories, quels outils pouvons-nous utiliser à cette fin ? Que nous apportent-ils dans cette perspective ? Quelles mises en garde nous amènent-ils à formuler ? En somme, nous souhaitons répondre à deux questions : qu'est-ce qui permet d'« apprendre à apprendre » dans les modèles pédagogiques que nous étudierons et dans quelle mesure l'évolution de ces modèles nous permet-elle d'aller vers l'accompagnement méthodologique et l'autorégulation des apprentissages ?

Nous suivrons une progression historique en partant des principes de la pédagogie tels qu'ils se développent depuis l'Antiquité : les fondements de l'apprentissage feront l'objet d'un premier chapitre sur le thème des pédagogies « traditionnelles ». Ce premier état nous amènera à nous intéresser à l'évolution des courants pédagogiques qui connaissent une forte expansion aujourd'hui. Le deuxième chapitre portera sur les modèles pédagogiques contemporains. Et, puisque nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement supérieur, notre troisième chapitre sera consacré aux modèles qui se développent plus précisément à son sujet.

CHAPITRE 1 : Le paradigme du magistère dans la tradition pédagogique

1. La pédagogie « traditionnelle » dans l'enseignement supérieur : un héritage en question

Afin d'introduire la question de la tradition ou, plus précisément, des représentations que l'on s'en fait parfois, et puisque nous avons choisi de nous intéresser à l'enseignement supérieur, nous ouvrirons ce chapitre par un bref rappel de l'histoire de l'université. Depuis sa création à son évolution actuelle, voici des éléments de nature à éclairer quelques questions relatives aux pratiques pédagogiques que l'on y rencontre.

Un bref historique de l'université devrait nous aider à comprendre la façon dont on y enseigne. D'après Parias (1981), les universités sont nées d'écoles capitulaires (attachées aux diocèses) auxquelles l'Église (par l'intermédiaire de lettres de Robert de Courçon, légat du pape Innocent III) a donné la possibilité de devenir des corporations au sens d'organisations sociales professionnelles. Ainsi, notamment depuis le Concile de Latran (1215) :

« Sont confirmées toutes les franchises et autonomies universitaires. Elles sont au nombre de quatre : monopole de la collation des grades et cooptation, autonomie administrative avec droit de faire prêter serment à ses membres et d'en exclure les récalcitrants ; autonomie judiciaire avec capacité d'élire des représentants, autonomie financière avec l'autorisation d'ordonnancement des dépenses symbolisée par le sceau. Il s'agit donc bien d'une corporation : l'université des maîtres et écoliers résidant à Paris, [...], puisqu'elle fait se contrôler eux-mêmes les maîtres en leur donnant autorité sur les étudiants, leur fait assurer sa propre discipline, sans qu'il y ait besoin d'une intervention extérieure. » (Parias, 1981, p. 351).

À cette époque l'enseignement consistait en deux sortes « d'activités pédagogiques », pour employer des termes actuels :

- La *lectio* durant laquelle le maître (titulaire du livre) faisait lecture du texte avant de l'expliquer et d'en donner ses commentaires, sa glose (souvent annotée sur le livre lui-même, dans les marges). Ainsi, se transmettait le savoir recueilli des anciens et pouvait apparaître des points de discussion, donnant naissance au deuxième type d'exercice.

- La *disputatio*, exercice moins fréquent que la *lectio* qui consistait en la réunion des maîtres et des écoliers autour d'une question à laquelle l'un des bacheliers devait répondre tandis qu'un autre était chargé de la contre argumentation.

Il apparaît clairement une filiation entre la *lectio* médiévale et le cours magistral auquel nous sommes habitués depuis notre jeunesse, c'est le sens de la question rhétorique que pose Houssaye (2014) :

« D'où nous vient, par exemple, l'habitus transmissif des "cours magistraux" des lycées et des universités ? Il s'agit là de dire, une fois et une seule, dans l'espoir qu'une simple écoute, souhaitée attentive, crée chez l'élève une connaissance suffisamment fiable et durable. Ce qui requiert d'une part la prise de notes, dès le moment où le papier est suffisamment diffusé, d'autre part l'examen, dès le moment où la nécessité de classer les élèves s'impose. » (ibid., p. 271).

Ainsi, depuis plusieurs centaines d'années, se perpétuent des formes d'activités pédagogiques conçues alors que les traces du savoir (les livres) étaient rares et qu'il fallait répéter et ruminer la connaissance élaborée par les anciens pour l'enrichir de sa propre réflexion. Il semble que ce modèle transmissif ne soit plus aussi efficace aujourd'hui. Se pose ici la question des finalités de l'université, entre recherche et enseignement. Pour ce dernier, il faudra évoquer les objectifs, les moyens et les pratiques que l'on utilise, les façons de faire : il est nécessaire d'aborder la notion de pédagogie.

D'après Morandi (2001), *« l'objet de la pédagogie ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit. »* (p. 20). Cela suppose que, dès lors que l'on évoque les notions d'enseignement et d'apprentissage, on doit aussi se préoccuper de cette activité, de ce qui la constitue. Il est nécessaire de décrypter les conditions dans lesquelles on enseigne et on apprend. Il faut se pencher sur les pratiques, les méthodes, les styles d'enseignement et d'apprentissage. Il devient nécessaire de chercher à comprendre l'organisation des activités, à la fois dans leur visée (cet exercice, pour quoi ?) et dans leur impact réel sur les apprentissages (quelle transformation, quel résultat, quelle performance ?), dans une analyse permanente entre d'une part, la prévision et la réalisation (*« - J'ai effectué le tiers de ce que j'avais pensé traiter au cours de cette séance. »*) et, d'autre part, les objectifs pédagogiques poursuivis (*« Ce que je veux qu'ils comprennent. »*) et les résultats réellement obtenus. Cela supposera de

travailler avec le souci permanent de la correspondance entre les trois sommets de l'alignement constructiviste de Biggs (1996) : pour atteindre les objectifs pédagogiques poursuivis, les méthodes pédagogiques ainsi que le mode d'évaluation employés sont-ils adaptés ?

Dans le respect de cette proposition, nous verrons quels peuvent être les invariants des situations pédagogiques que la « tradition » nous permet de recueillir avant d'en pointer les limites, notamment vis-à-vis de l'enseignement supérieur.

1.1. La pédagogie « traditionnelle » : ses caractéristiques

La tradition pédagogique n'existe pas en tant que telle : elle est le résultat d'une vision, de représentations du monde forcément marquées du point de vue d'où l'on en parle. Bru (2015) détermine quatre caractéristiques d'une possible « *méthode traditionnelle* ». Selon lui, une telle méthode pourrait rassembler ou faire état des traits suivants :

« un processus de transmission par lequel le savoir est directement donné aux élèves (souvent sous forme verbale) qui sont censés l'enregistrer et l'accumuler ; [...] la mise en œuvre des moyens le plus souvent utilisés dans la tradition pédagogique (tableau noir, dispositifs ou exercices dits "classiques", évaluation sous forme d'interrogations écrites, notation chiffrée...) ; [...] une référence exclusive à des contenus appartenant à la tradition constituée, aux œuvres du passé telles qu'elles sont valorisées par la culture scolaire ; [...] la reproduction de formes d'éducation et d'enseignement d'origine historique ancienne. » (ibid., p. 9).

Il précise également que l'on rencontre plus fréquemment des cas dans lesquels une partie seulement de ces éléments sont réunis.

Néanmoins, on peut s'essayer à tirer des enseignements des penseurs, des pédagogues, des philosophes et, plus récemment, des scientifiques qui se sont penchés sur cette question. Jean Houssaye (2014), Franc Morandi (2001) ou encore Raymond Vienneau (2011) ont apporté leur éclairage aux modèles et méthodes ainsi qu'aux courants de pensée qui ont façonné la réflexion en matière de pédagogie. Nous tâchons ici d'en tirer les composantes principales afin de dessiner le cadre général de ce que nous entendons par « tradition pédagogique » et « pédagogie traditionnelle ». Ce cadre sera constitué de quelques éléments structurants.

Le premier d'entre eux, celui que cette perspective traditionnelle semble poser comme l'axe principal de la réflexion, c'est le maître, le professeur, l'enseignant : celui qui « transmet » le savoir. À partir de cet élément central, se nouent un ensemble de liens sur plusieurs plans qui vont de la relation du maître avec ses disciples à l'importance de la méthode qu'il emploie, de la forme de la classe en passant par une réflexion sur « *l'habitus* » cher à Bourdieu (1980) et à l'importance du langage.

Depuis Socrate, l'analogie de la maïeutique permet de dévoiler le fait que l'enseignant participe à la compréhension du monde de ses élèves, qu'il les accompagne dans leur recherche de la Vérité, sans en être le seul détenteur. Ce simple rôle d'accoucheur que nous décrit Platon en fait déjà un élément essentiel de la geste enseignante de l'Humanité. On sait que Platon a évolué après cette première interprétation de la maïeutique. On sait, de même, que cette première image a permis d'illustrer (un peu rapidement) une vision archétypale du cours dialogué. Néanmoins, elle nous permet de pointer la relation entre le maître et son disciple comme nécessaire, voire comme essentielle. Et, bien que le type de relation dont on parle ne soit pas le même selon que l'on se réfère au dialogue péripatétique, à l'enseignement d'une classe de CM2 dans les années 1970 ou dans un amphithéâtre du Collège de France, même s'il s'agit selon le cas d'une relation interpersonnelle ou d'ordre social, cette relation sera toujours le fondement de l'enseignement. Précisons que le langage, la parole, en sera le vecteur au point que Morandi (2001) évoque un « *système logocentrique* » (p. 46).

Le maître est aussi porteur de méthodes. Ce deuxième élément est structurant non seulement dans la salle de classe ou l'amphithéâtre, mais aussi dans la construction de la relation au monde des étudiants. En effet, traditionnellement depuis Comenius et sa « Grande Didactique », on associe le travail du pédagogue à l'application réfléchie et précise d'une méthode. Il s'agira plus tard de découper les savoirs en éléments de connaissances abordables et compréhensibles par les enseignés de façon à ce qu'ils puissent gravir petit à petit les marches de la connaissance. Apparaît ainsi la didactique qui permet « *d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art* »⁵⁷.

⁵⁷ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), définition consultée le 6 mars 2017 à l'adresse : www.cnrtl.fr/definition/didactique

Dans l'imagerie traditionnelle, le maître est également celui vers qui convergent les regards : il est souvent représenté face au groupe des élèves, parfois dans sa chaire, derrière son pupitre et sur son estrade... La forme de la classe donne à voir aussi la conception de l'enseignement que l'on met en œuvre. Ce mode « traditionnel » d'organisation de la classe que nous venons de décrire de façon un peu rapide est le modèle « simultané » dans lequel tous les élèves sont enseignés en même temps et au même rythme par l'enseignant. Il n'a pas toujours été le seul modèle, ayant été préféré par Jules Ferry au cours de la IIIe République au mode dit « mutuel » qui consiste à partager l'enseignement d'un groupe d'élèves entre le maître et des moniteurs élèves qui enseignent à d'autres élèves moins avancés en fonction de leur niveau. Dans ce cas, il n'y a donc pas de classe unique, chaque élève pouvant suivre des enseignements de niveaux différents selon son avancement dans les différentes disciplines. La forme de la classe telle que nous nous la représentons spontanément aujourd'hui résulte d'une volonté, d'une vision, de choix des manières d'envisager l'enseignement. Dans le champ traditionnel, le savoir est exposé, disséqué, expliqué, bref il est transmis par l'enseignant aux élèves dans la classe, lieu où ils sont rassemblés par classe d'âge. D'un point de vue philosophique, l'autorité du maître lui vient de son savoir, de la connaissance qu'il détient.

Ce que les élèves font de ce savoir, la façon dont ils se l'approprient, leur manière d'apprendre, c'est-à-dire de gérer leurs apprentissages, tout cela est renvoyé au moment des « devoirs à la maison » où une partie d'entre eux se trouve face à des questions auxquelles ils ne peuvent pas répondre. Aujourd'hui l'évolution des activités propres à ces deux lieux d'apprentissage que sont la classe d'une part et « la maison » d'autre part, est interrogée. Pour certaines propositions, il s'agit d'inverser les activités effectuées en présence avec celles que l'on réalise habituellement à distance. On évoque la classe inversée comme un moyen de faire en sorte que les activités d'apprentissage les plus délicates à opérer (comprendre pour apprendre, par exemple) puissent avoir lieu en présence du professeur de façon à ce que les apprentissages soient mieux assurés. Les activités d'exploration et de découverte pourraient être effectuées à distance. Dans ce cadre, le savoir est toujours extérieur, mais n'est plus seulement l'apanage du maître : chacun peut le trouver ailleurs, dans les livres ou par

l'intermédiaire d'internet. À la suite de Bergmann et Sams (2014), Marcel Lebrun (2014) a très bien documenté ce modèle ainsi que la nécessité de travailler sur le séquençement des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, cette image traditionnelle pèse lourdement sur la façon dont on évoque spontanément la classe, non seulement parce que nous en avons été bénéficiaires dès notre jeunesse, mais aussi parce que nos enseignants en sont eux-mêmes issus. Ils nous ont enseignés de la même façon qu'eux-mêmes l'ont été. C'est la notion d'habitus que nous devons à Bourdieu (1980) selon laquelle nous apprenons à reproduire les « structures structurantes » dans et par lesquelles nous sommes structurés. Le langage en est une dont l'école est l'un des principaux vecteurs. On peut dire avec Morandi (2001) que « [...] *c'est une organisation où les rôles sont préétablis selon leur usage : l'espace, l'architecture matérielle, sociale et culturelle sont réglés par l'institution scolaire, garantissant, pourvu que l'enseignant maîtrise la pratique du langage professoral, son infaillibilité.* » (p. 46). Infaillibilité du savoir, parole vraie de l'enseignant... Cette terminologie nous amène à proposer une réflexion sur l'origine de cette construction sociale. Dans l'histoire de la société occidentale, la vérité a longtemps émané de la Bible et, chez les catholiques, elle est transmise par l'intermédiaire des clercs. Ainsi, la forme du prêche, discours public qui énonce, enrichit, éclaire, transmet la vérité paraît-elle très proche de ce qu'il est possible de vivre dans certains amphithéâtres. Le professeur sait, il a été en contact avec sa spécialité de nombreuses années, il s'est forgé une expérience unique, il a mis au jour de nouveaux savoirs... Bref, il représente la pointe du savoir dans sa spécialité et il dispense ce savoir assis sur une chaise ou un fauteuil que l'on nomme une chaire, du même mot que la cathèdre d'où le prêtre dispense son prêche. La différence ne tient pas à la forme, mais au fait que dans un cas la vérité est révélée et que dans l'autre elle tient de la raison. La forme, elle, n'a quasiment pas changé.

Dans la suite de ce dernier propos, citons Meirieu et Le Bars (2001) au sujet des relations à la vérité des deux traditions chrétiennes, la catholique et la protestante :

« Le libre examen des textes s'inscrit dans la tradition pédagogique protestante d'une laïcité : [...] les protestants, les premiers, affirmèrent le droit des fidèles à lire directement le texte biblique sans la médiation du clerc [...] dans les pays de tradition protestante, les bibliothèques universitaires sont bien plus développées que chez nous

et les enseignants reçoivent les élèves dans leur bureau pour leur expliquer tel ou tel point dans un livre ; ils font très peu cours. À Bruxelles, l'université d'État se nomme "Université libre de Bruxelles", ce qui surprend ceux qui ignorent que "libre" renvoie ici au libre examen », (Meirieu, Le Bars, 2011, pp. 140-141).

La représentation de l'enseignement traditionnel comprend donc les points clefs que nous venons de décrire : un maître qui transmet des savoirs à des élèves par l'intermédiaire du langage dans un lieu où les enfants sont « rangés » face à lui dans une asymétrie physiquement marquée par la chaire et l'estrade. Dans cette situation, on relèvera que si le langage est important, le médiateur, l'enseignant, tient une place essentielle comme dramaturge, source des savoirs, des méthodes et des évaluations, mais pas comme vecteur d'une relation interpersonnelle équilibrée. Il semble que dans la perspective traditionnelle, la notion de relation interpersonnelle entre le maître et son disciple existe mais elle est univoque et descendante. Les élèves sont placés systématiquement dans une position inférieure de dépendance au maître, que ce soit sur le plan des savoirs, bien entendu, mais aussi sur celui des méthodes, de l'évaluation ou de l'organisation de la classe. Dans la pédagogie traditionnelle, la relation s'établit bien entre le maître et le disciple, mais pas entre les pairs car elle n'est pas utile : que pourraient bien s'apporter les disciples entre eux puisque le savoir vient du maître ? Des relations entre pairs pourraient porter en germe la possibilité de la sédition ou du complot. On trouve encore parfois des traces de cette méfiance dans la crainte de certains enseignants de perdre le contrôle de leur amphithéâtre. C'est bien plus tard que Piaget, Wallon puis Vygotsky et Bruner démontreront la nécessité de la relation avec les pairs pour favoriser l'apprentissage.

Jean Houssaye (2014), retient sept aspects dont se compose la pédagogie traditionnelle :

« Le maître est central, lui qui structure la leçon, sollicite les réponses et réagit à ces réponses ; [...] la relation pédagogique est impersonnelle ; [...] le rapport entre [le professeur et les élèves] est d'abord un rapport de verticalité, de soumission, de déférence. La transmission d'un savoir coupé de la vie. [...]. La normativité du modèle (savoirs préétablis, [...] pédagogie de la transmission) ; le modèle est aussi bureaucratique [...] et charismatique. » (Houssaye, 2014, pp. 294-295).

On ne peut évoquer Jean Houssaye dans le cadre de modèles pédagogiques sans décrire son triangle pédagogique (Houssaye, 2000). Les sommets en sont les trois éléments fondamentaux de toute situation pédagogique : le savoir (savoir-faire, savoir

être, compétences...), l'enseignant (le professeur, le maître) et l'étudiant (l'enfant, l'élève, l'apprenant). Les côtés du triangle représentent chacun un processus ou une partie du processus général d'enseignement. En effet, entre enseignant et savoir se déroule le processus « enseigner » qui consiste pour l'enseignant à préparer le savoir de façon à le présenter, l'apporter, le faire découvrir etc. (le professeur adaptera ainsi son action selon la vision qu'il porte de l'enseignement), c'est le travail de la didactique, de la gestion de l'information. Entre l'enseignant et l'étudiant se déploie le processus « former » dans lequel il s'agit de la relation pédagogique qu'illustre l'image du pédagogue antique, chargé d'accompagner l'enfant jusqu'à son maître. Enfin, entre l'étudiant et le savoir, le processus « apprendre » consiste à organiser (accompagner, stimuler, action choisie en fonction de sa vision propre de pédagogue) la gestion des apprentissages par l'étudiant, le rapport qu'il construit avec le Savoir dans sa démarche d'apprentissage. Jean Houssaye ajoute que ces trois processus ne se déroulent pas tous avec la même intensité ni au même moment. Comme au bridge, l'un des joueurs participe de façon passive : ainsi, dans le processus « enseigner » qui se déroule entre le professeur et le savoir, l'étudiant peut être mis de côté. Ou dans le processus « former », c'est le savoir qui risque de perdre de l'importance au profit de la relation entre professeur et étudiant. Enfin, dans le processus « apprendre », la place du « mort » peut être dévolue au professeur. Dans ces trois situations, le « mort » peut « faire le fou » et gêner ou empêcher le déroulement optimal du processus : dans ce cas, l'étudiant oublié au détriment du cadre didactique peut se mettre à chahuter, le professeur faire de la démagogie et chercher à séduire en oubliant le curriculum et enfin, l'apprenant se sentir abandonné dans sa formation, le professeur se contentant de chercher à faciliter les apprentissages. Le triangle de Houssaye constitue une métaphore très utile aux enseignants : elle donne des axes pour repérer et caractériser la posture que l'on adopte. Nous y ferons référence au moment de présenter nos préconisations mais intéressons-nous maintenant aux particularités de l'enseignement supérieur contemporain.

1.2. Le modèle traditionnel d'enseignement confronté aux exigences de l'enseignement supérieur contemporain

Lorsque l'on évoque la pédagogie dans l'enseignement supérieur on peut rappeler ce que ce terme peut avoir d'incongru, voire de déplacé, dans les milieux autorisés. Brigitte Alberio (2011) pointe le déni d'une partie du monde universitaire pour les questions de pédagogie :

« Trois constats s'imposent à l'observation : 1) à l'université française, le pédagogique ne relève pas du domaine académique ; 2) dans les pratiques, il est toujours lié à une perspective dite "innovante" qui le relie à la dernière nouveauté organisationnelle ou technique ; 3) dénié dans le modèle classique ou au mieux considéré comme simple auxiliaire, le pédagogique associé à la technique n'est perçu ni comme objet spécifique de recherche ni comme secteur à part entière. » (ibid., p. 1).

Elle renforce le trait en s'appuyant sur une citation de Charles Péguy révélatrice du peu de considération du monde académique pour la pédagogie reléguée à l'enseignement primaire, « celui qui fait passer avant tout la considération des élèves », à la différence de l'enseignement supérieur qui, lui, « fait passer avant tout la considération de la connaissance. ». Il est vraisemblable qu'à l'époque où quatre ou cinq pour cent d'une classe d'âge pouvaient prétendre à une formation dans l'enseignement supérieur, cette remarque de Péguy était raisonnable et juste. Lorsque aujourd'hui ce pourcentage est multiplié par dix, les paramètres à prendre en considération ont beaucoup changé et on ne peut plus tenir la même ligne. En 1904, dans l'un de ses cours intitulé « L'évolution pédagogique en France », Durkheim s'étonne du fait que « certains, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, nient qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire ». Et il argumente :

« En vérité, on se demande comment, par cela seul que le jeune étudiant sait critiquer les textes anciens, ou parce qu'il est rompu aux finesses des langues mortes ou vivantes, ou parce qu'il possède une érudition d'historien, il se trouverait, par cela seul, au courant des opérations nécessaires pour transmettre aux enfants l'enseignement qu'il a reçu. Il y a là deux sortes de pratiques très différentes et qui ne peuvent être apprises par les mêmes procédés. Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer. » (Durkheim, 1904).

De plus, ainsi que nous l'avons évoqué dans la première partie, la demande que la société fait à son système d'enseignement supérieur vise à plus de professionnalisation, les étudiants arrivent souvent avec des attentes qui ne correspondent pas à ce que le système leur offre, ils sont parfois inscrits par défaut à l'université. Parfois, ils n'ont pas

atteint les connaissances requises malgré la sanction du Baccalauréat, car ce titre cache des différences importantes entre les filières qu'il sanctionne, sans compter l'invasion du numérique dans toutes les sphères de la société qui ne facilite pas la tâche des enseignants.

L'adaptation à ces évolutions ne se décrète pas, elle est lente. Le discours de Péguy trouve encore un écho chez de nombreux collègues ainsi que dans les usages, l'architecture et l'organisation des conditions de l'enseignement. La formation à la pédagogie des enseignants peine à se développer, la recherche constituant le seul moyen d'être reconnu professionnellement. Le calcul de la rémunération des enseignants, fondé sur le nombre d'heures de face-à-face, donne parfois lieu à des situations intéressantes de ce point de vue. Par exemple, la question des coefficients appliqués au taux horaire de base mérite qu'on s'y arrête. En effet, dans certaines composantes de l'Institut Catholique de Lyon, un cours de licence (première année, 150 ou 200 étudiants néophytes) est doté d'un coefficient 3 tandis qu'un cours de Master (25 ou 40 personnes ayant acquis les fondamentaux, choisi leur filière et... mûri un peu) sera doté d'un coefficient 5 (cela signifie concrètement que le tarif de base pour une heure sera multiplié par trois dans le premier cas mais par cinq dans le deuxième). L'université publique fait un raisonnement identique lorsqu'elle rémunère un cours magistral sur la base d'un point et demi tandis qu'une séance de TD sera évaluée sur un coefficient d'un point seulement : le CM est ainsi mieux rémunéré de 30 % qu'une séance de TD (que l'on confie généralement à un doctorant ou à un jeune docteur dans le cadre d'un contrat d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, ATER). On dira que c'est normal car l'exigence intellectuelle y est bien plus importante ! Quel raisonnement se tient derrière cette explication rapide ? Il s'agit tout simplement d'une vision concentrée sur la discipline comme objet : on considère que l'enseignement est une question de transmission de savoirs. La chose est mécanique : en première année, l'exigence est moindre car on entre dans la discipline. La difficulté l'est aussi car on n'a pas besoin d'une connaissance approfondie de l'objet pour en « transmettre » les prémices. À cet égard, le fait de réserver les cours de premier cycle aux doctorants tient des mêmes présupposés. À l'inverse, les cours dispensés en deuxième et troisième cycles sont considérés comme « nobles », donc mieux dotés et réservés (ce qui s'entend

ici) aux spécialistes dont la carrière a permis d'atteindre et de participer à la mise au jour d'une connaissance très complète de leur objet disciplinaire.

Mais ce système ne prend pas en compte l'importance des pratiques pédagogiques sur la qualité de cette « transmission ». Confier des amphithéâtres de plusieurs centaines d'étudiants à de jeunes enseignants peu expérimentés est du même ressort que d'envoyer de jeunes maîtres dans des classes de collèges de zones d'éducation prioritaires sans les y avoir préparés. Surtout, c'est penser que la transmission/réception des savoirs se suffit à elle-même : puisque les étudiants sont dans l'amphithéâtre, c'est donc qu'ils sont aptes et prêts à recevoir les lumières du discours. Il suffit donc d'être vigilant à la qualité des objets de savoir dispensés. Voilà la seule véritable exigence qui pèse sur l'enseignant, pour cette partie de son rôle d'enseignant-chercheur. Or, cette exigence ne suffit plus ; elle ne permet plus aux enseignants d'amener suffisamment d'étudiants jusqu'à l'obtention de leur diplôme dans des proportions supportables humainement, socialement ni économiquement.

Voyons comment ce modèle traditionnel de transmission/réception de savoirs risque de ne plus être adapté aux évolutions de notre temps en prenant chacune de ses composantes principales en commençant par le maître, celui qui détient la science que ses étudiants viennent apprendre en l'écoutant.

Avec Enders et Musselin (2011), on peut :

« s'interroger sur le rôle de l'enseignement et des enseignants universitaires [car] les tensions s'exacerbent entre, d'une part, les modes usuels d'enseignement, les savoirs traditionnels et les formes habituelles de communication entre les étudiants et les enseignants universitaires et, d'autre part, les réflexions naissantes en termes de compétences, l'apprentissage tout au long de la vie, les nouvelles attentes professionnelles et les trajectoires inédites des étudiants. » (ibid., p. 133).

Aujourd'hui, la figure du maître est concurrencée par un accès quasi immédiat à de nombreuses sources d'informations. Le développement d'internet et la démocratisation numérique mettent à la portée du plus grand nombre, depuis trente ans, une part considérable de la connaissance humaine. Quand il fallait se rendre à la bibliothèque et porter ses livres, en copier les références une à une, développer une science spécifique de leur gestion ; quand il fallait aller vérifier les catalogues de parution pour trouver le dernier texte du spécialiste nécessaire à l'illustration de la thèse ; quand il fallait

s'organiser pour obtenir un exemplaire d'un ouvrage rare ou quand il fallait passer par l'écriture au brouillon, les ratures, les corrections manuelles... On le faisait, bien entendu, ainsi qu'on l'avait toujours fait et que l'on continue à le faire. Cependant, les recherches d'aujourd'hui sont facilitées et enrichies par ce que le développement du réseau autorise. Lorsqu'il me faut consulter des ouvrages, quelques mots-clefs sur le catalogue en ligne de la Bibliothèque Municipale, Universitaire ou Nationale, me donnent presque immédiatement accès à des ouvrages liés à l'objet ma recherche ; des logiciels facilitent le traitement et l'organisation des références bibliographiques, d'autres apportent un confort sans précédent dans la rédaction, permettant des relectures successives, la recherche de mises en page adaptées aux propos et la correction automatique des erreurs ; une veille documentaire automatique apporte son lot quotidien de propositions ciblées au chercheur, sans qu'il ait d'autre action à effectuer que de s'inscrire sur un flux d'informations en précisant les mots-clefs... Bref, une part de plus en plus large de la connaissance de l'humanité est mise à la portée d'un nombre de plus en plus grand de personnes. D'ici à penser que, dans ces conditions nouvelles, la figure du maître devienne inutile, le pas à franchir est tentant. Mais il est encore trop grand.

En effet, il ne suffit pas que l'information soit disponible pour en faire une connaissance ou un savoir que l'on pourra mettre en œuvre. Nous pensons que le professeur n'est plus la seule source, ni même la source principale de connaissances pour ses étudiants. Nous pensons qu'il ne peut pas ne pas tenir compte de l'évolution que nous venons d'illustrer à grands traits. Nous pensons que l'axe principal du professeur qui enseigne dans le supérieur ne peut plus être limité à la transmission du savoir. Au contraire, il doit développer et accompagner le développement de compétences complémentaires rendues nécessaires par le foisonnement des sources de connaissances qui touchent au traitement de l'information (organisation, analyse critique...) et à l'usage des technologies et des outils utiles à cette fin. Nous pensons que le rôle du maître est de transformer l'information en savoir ou d'accompagner l'étudiant dans son travail de transformation de l'information en savoir.

Une analyse de la fiche « Enseignant-Chercheur/enseignant dans le supérieur » de la 2^e édition du Répertoire des Métiers (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la

Recherche, 2010) illustre de façon évidente que cette question des compétences pédagogiques n'est posée que de façon superficielle. Sur les vingt-quatre compétences répertoriées, une seule semble pouvoir correspondre à cette préoccupation : « *Concevoir des outils pédagogiques* ». Elle est rangée dans la catégorie des « *Compétences opérationnelles* ». Aucune connaissance n'est attendue en matière pédagogique tandis qu'en matière comportementale il est suggéré d'avoir du « *Sens relationnel* », sans qu'il soit précisé envers quelles parties prenantes. Enfin, on trouve sous la rubrique « *Tendances d'évolutions* », deux « *Facteurs clefs à moyen terme (à 3 ans)* » sur sept répertoriés, qui peuvent laisser à penser que l'on devrait s'intéresser aux changements que nous avons décrits dans la première partie de ce travail. Ces évolutions sont libellées de la façon suivante : « *Évolution des publics étudiants et mobilité internationale accrue des étudiants* » pour la première et « *Développement des enseignements à distance et du tutorat* » (*ibid.*) pour la seconde. Ainsi, en 2010, le quart seulement des évolutions recensées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche concerne les grandes tendances dont nous avons recensé les traces dans la littérature. Ainsi apparaît le peu de cas prêté aux questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Cependant, il semble que cette situation évolue : le mercredi 10 mai 2017, le Journal Officiel a publié un décret stipulant que : « *Les maîtres de conférences sont nommés en qualité de stagiaire pour une durée d'un an [...] Ils bénéficient, au cours de cette période de stage, d'une formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier, [...]* » (JO, 10 mai 2017).

Dans une recension remarquable de deux ouvrages érudits sur la figure du Maître, Kieffer (2013) pose la question du devenir de cette image de transmission à laquelle nous nous sommes intéressé plus haut : « *dans un monde où l'éducation est affaire de multitude et la culture un plaisir solitaire, où les sources sont immédiatement accessibles grâce à la technologie avec une quantité et une variété inégalables, pourquoi s'accrocher encore à la figure du maître, vestige d'une société intellectuelle hiérarchisée peut être dépassée ?* » (*ibid.*). Il est vrai que l'arrivée du livre a porté un coup à cette relation tissée par l'oralité, rendant « *le contact direct avec la parole magistrale [...] moins fondamental.* » (*ibid.*). Néanmoins, le maître sera toujours nécessaire, ne serait-ce que

pour permettre la perpétuation du lien social, la transmission d'une forme de hiérarchie avec tout ce que cela suppose de jalousie, d'envie ou de souffrance, mais aussi « *l'émulation, l'admiration, la reconnaissance, et l'amour qu'elle seule peut susciter* » (*ibid.*). Finalement, pour Kieffer (2013), « *la force de la figure magistrale n'est pas dans le transfert unilatéral, qui abolit toute valeur et autonomie du disciple ; la transmission est incarnée, elle prend naissance dans le double élan du maître, vers l'élève qu'il voit croître et vers le monde tant physique qu'intellectuel.* »

Le modèle transmissif que nous évoquons ici semble devoir évoluer, à l'orée du XX^e siècle, avec l'arrivée d'une nouvelle science qui contribue aux réflexions des partisans d'une adaptation de l'enseignement aux nécessités du temps. En effet, de même que les sciences de l'éducation se développent en tant que nouvelle discipline académique depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, la psychologie, elle aussi jeune science, participe fortement à l'évolution de la façon dont l'enseignement est perçu par la société.

2. L'avènement de « nouvelles pédagogies »

2.1. Sous l'influence de précurseurs

Avec Seclet-Riou (1951) on peut trouver, chez nombre de nos classiques, les prémices d'une vision pédagogique de l'enseignement, plus centrée sur l'apprenant que sur les savoirs à transmettre. En effet, selon elle, l'idée de la « tête bien faite » que défend Montaigne dans *De l'institution des enfants*, (même s'il évoque celle du précepteur), serait préférable à celle d'une tête bien pleine en cela qu'elle favoriserait la réflexion et le jugement personnels ainsi que l'observation directe et l'ouverture d'esprit. De Rousseau (1995), elle met en avant l'injonction à se préoccuper des élèves de la préface de *L'Émile ou de l'éducation* :

« *On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme.* » puis : « *Commencez*

donc par connaître vos élèves ; car, très assurément, vous ne les connaissez point. ». (Rousseau, édition de 1995).

Son compatriote Pestalozzi a cherché, lui, à mettre en œuvre les principes éducatifs que Rousseau a développés (Soëtard, 2012). Cette mise en œuvre l'a conduit à conseiller aux pédagogues de rechercher les facultés des élèves qui leur sont confiés. *« La faculté d'émettre des sons confère l'aptitude au langage ; la faculté de représentation indéterminée ou connaissance des formes détermine l'aptitude au dessin et à l'écriture ; la faculté de représentation déterminée ou connaissance des nombres, l'aptitude au calcul. »* (Seclet-Riou, 1951). Dans les derniers moments du XIX^e siècle et aux prémices du XX^e, la psychologie fait son apparition. On retiendra alors avec Seclet-Riou (1951), les travaux de Spencer qui, cherchant à établir une psychologie de l'éducation, a su montrer la nécessité d'une pédagogie scientifique. Puis, James et Dewey qui mettent en avant l'importance de l'intérêt comme moteur de la psychologie enfantine. Enfin, Claparède en Suisse, Decroly en Belgique et Binet en France, amorcent le tournant d'une partie de la recherche en pédagogie vers la science. Ainsi que le souligne Wagnon (2013), de nombreux échanges ont permis aux derniers cités de partager, d'enrichir et de développer leurs travaux. On notera enfin, qu'ils étaient médecins et psychologues.

La psychologie apporte en effet sa contribution aux sciences de l'éducation et, bien qu'elle ne soit pas très ancienne, elle peut être rangée dans cette partie consacrée à la tradition pédagogique. Dans l'histoire des sciences de l'éducation on note l'apparition relativement tardive de la psychopédagogie dans les instructions officielles. Sous la poussée de pionniers tels que Montessori, Dewey, James ou Decroly (Seclet-Riou, 1951), l'attention portée à la nature (spécifique selon l'âge) de celui qui apprend se développe. De même, après la Seconde Guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon a pris en compte le fait qu'il était nécessaire d'être attentif aux aptitudes individuelles, le caractère des enfants étant loin d'être fixé. Ainsi, il marque le passage d'un paradigme ancien dans lequel on pensait l'enfant comme un adulte en réduction à une nouvelle façon de considérer l'enseignement des enfants à la lumière des avancées de la psychologie enfantine (*ibid.*). Mialaret (1998) met en avant le fait que la psychologie vient éclairer de nombreux aspects de l'éducation. Il donne de la psychopédagogie la définition suivante : *« Par psychopédagogie on peut entendre soit une théorie, soit une méthode, soit un*

ensemble de pratiques pédagogiques qui se réfèrent, soit pour les fonder, soit pour les expliquer, soit pour les mettre en œuvre sur le plan de l'action, aux données de la psychologie de l'éducation. » (Mialaret, 1998, p. 4). Il s'agit donc ici de tenir compte de la « *nature mentale* » de l'apprenant et des moyens dont dispose l'enseignant « *pour agir sur cette nature* » (Seclet-Riou, 1951). Avant de montrer qu'elle n'est pas encore assez répandue dans l'enseignement supérieur, nous allons maintenant vérifier les apports que cette façon d'aborder la pédagogie permet d'envisager sur le plan des pratiques pédagogiques. En effet, parce qu'elle est centrée sur la nature de celui qui apprend, (ou qu'elle cherche à en tenir compte), et non plus seulement sur l'enseignant, elle peut être à l'origine d'évolutions significatives. Nous tâcherons de déterminer en quoi elle est si nécessaire pour former les étudiants avec succès.

Ainsi, une dimension nouvelle entre dans les préoccupations des sciences de l'éducation jusqu'à en devenir un élément important. Dans un article de 2012, Meirieu évoque les « malentendus » que subit l'Éducation nouvelle. Ce faisant, il nous donne les apports fondamentaux que ce mouvement qui rassemble des personnalités très hétéroclites (de Makarenko à Don Bosco en passant par Maria Montessori ou Célestin Freinet) a permis de mettre au jour. Les voici présentés ici en manière de base sur laquelle construire une vision de la pédagogie un peu plus orientée sur l'étudiant, sujet de ses apprentissages que sur les savoirs qui en sont l'objet.

2.2. Les traces de l'Éducation nouvelle dans l'enseignement supérieur

Il convient de préciser que ces traces, pour intéressantes qu'elles soient pour la teneur de notre propos, n'en restent malheureusement que très modestes dans l'enseignement supérieur. En effet, la vision aujourd'hui la plus répandue se réfère plutôt à ce que nous avons nommé la « tradition » pédagogique, c'est-à-dire le modèle d'enseignement transmissif. Néanmoins, il est enrichissant de chercher à établir des liens entre les pratiques et des concepts qui ont pu les inspirer. C'est le propos de cette section.

Le premier principe tient à la question de la motivation et du désir d'apprendre. Ici, la polémique touche à deux points semble-t-il : d'une part, savoir si l'on doit laisser la formation des enfants soumise à leur seule motivation ou leur imposer des savoirs de

base. D'autre part, savoir tenir compte du désir et de la motivation pour atteindre les objectifs pédagogiques que l'on s'est fixés : c'est la question du choix des méthodes entre la prescription et la proposition mobilisatrice. Viau (2006) a synthétisé trente ans de recherche sur la notion de « *dynamique motivationnelle* ». Il montre comment l'enseignant peut jouer sur un certain nombre de facteurs de façon à favoriser la motivation à apprendre des étudiants. Nous irons plus avant sur ce point dans la troisième partie de ce travail.

L'adaptation aux caractéristiques individuelles des étudiants, à leurs stratégies propres en variant les propositions, en diversifiant les ressources et en développant les interactions avec l'enseignant et entre pairs constitue un deuxième point fondamental d'une vision de la pédagogie centrée sur l'apprenant. On retrouve ici l'injonction de Rousseau (édition de 1995) : « *Commencez donc par connaître vos élèves...* ». C'est tenir compte du niveau de connaissances préalables, de leurs parcours scolaire (dont on a vu le poids dans la prédiction de la réussite ou de l'échec), des différences possibles de stratégies d'apprentissage... et proposer de quoi nourrir la découverte d'autres façons d'apprendre.

Le troisième principe concerne le sentiment de l'utilité des connaissances : « Mais Monsieur, à quoi ça sert ? ». Quel lien l'étudiant fera-t-il entre le sujet du cours et ses examens partiels, son cursus, le métier qu'il souhaite exercer ? Cette question utilitariste est nécessaire car elle peut constituer un premier pas de motivation. Viau (2006) l'évoque avec la notion de perception de la valeur, élément de la dynamique motivationnelle selon lequel un étudiant sera d'autant plus motivé qu'il perçoit les buts et la valeur des activités pédagogiques qui lui sont proposées. Ces buts et cette valeur ne sont pas confinés aux questions d'utilité à plus ou moins long terme. Ils peuvent aussi être liés à des questions plus profondes de culture, d'éthique ou encore de compréhension du monde.

Dans la même veine, le quatrième « malentendu » sur l'Éducation nouvelle que Meirieu met en avant porte sur la nécessité de permettre ou de faire effectuer des « opérations mentales » au-delà des méthodes dites « actives ». En effet, apprendre ce n'est pas seulement savoir faire ou refaire, ce n'est pas seulement appliquer une recette d'un exercice à l'autre, même si cette dimension est nécessaire et utile, à l'école comme

dans l'enseignement supérieur. Ce n'est pas non plus seulement être actif dans les travaux du groupe, dans la résolution d'un exercice ou la présentation de son travail. C'est pouvoir dépasser l'utilité pratique de l'entraînement et des connaissances pour faire évoluer la compréhension d'une situation, d'un événement, d'une théorie ou d'un concept, de l'inconnu, bref changer sa représentation du monde.

Nous évoquions à l'instant le travail de groupe. L'Éducation nouvelle a mis en avant la notion de travail collaboratif. Les travaux de Bruner, à la suite de ceux de Vygotsky ont permis de développer l'importance de la confrontation aux autres dans la construction des savoirs des apprenants. À ce titre, le travail de groupe, les activités collaboratives, sont nécessaires pour la formation de chacun dans la mesure où ils sont mis au service des objectifs pédagogiques. Il ne s'agit pas d'installer des individus autour d'une table et de les laisser faire, mais bien d'offrir des séances de travail organisées en vue d'obtenir des résultats précis, dans le respect de règles annoncées elles aussi avec les objectifs.

Donner à chacun à la fois les connaissances et les savoirs nécessaires à la compréhension du monde. Lui apporter les méthodes, les outils, les moyens lui permettant de découvrir et d'exercer petit à petit son autonomie, en prenant le temps de formuler ses décisions et en apprenant à les assumer. Ce pourrait être le sixième principe porté par l'Éducation nouvelle que nous souhaitons relever comme l'un des piliers de la vision pédagogique que nous partageons. Il s'agit d'offrir des lieux d'expression, des possibilités de choix et d'engagement de façon à permettre une découverte progressive de la réalité du monde et de soi-même. Dans l'enseignement supérieur, certaines formes d'activités en cours (prise de décision, choix de parties de programme, évaluation) tout comme la participation à des actions à caractère social, à la représentation démocratique ou à la vie associative peuvent être des moyens à développer dans ce but.

Enfin, le dernier pilier mis en avant par Meirieu dans sa lecture des « malentendus » de l'Éducation nouvelle, est celui du droit à la liberté d'expression des enfants. C'est la question des préalables : avant de pouvoir s'exprimer, l'étudiant doit avoir suivi un certain nombre d'obligations, son droit d'expression est subordonné au bon vouloir du professeur, au temps qu'il reste, à son attitude..., toute sorte de préalables qui peuvent cacher la volonté du professeur de tenir le couvercle bien fermé, par crainte de la perte

du contrôle et des débordements qui pourraient s'ensuivre. À cette vision quelque peu craintive Meirieu (2011) oppose la notion des « *belles contraintes* », forgée par Korczak, pour exprimer l'idée qu'en lui donnant un cadre, des règles, on permet non seulement l'expression des étudiants, mais aussi le développement de leurs capacités d'ajustement, de clarification et de précision de leur pensée.

À l'origine, ces réflexions ont été tenues dans le cadre de l'éducation des enfants. Notre propos porte sur l'enseignement supérieur. Voyons quelles traces le modèle traditionnel puis les bases de la pédagogie prônée par l'Éducation nouvelle, ont laissé dans l'enseignement supérieur avant de poursuivre avec les modèles scientifiques.

3. Recentrer l'enseignement supérieur sur les apprentissages

3.1. Les traces de l'Éducation nouvelle dans l'université actuelle

Nous pensons que nombre des propositions élaborées sous l'égide de l'Éducation nouvelle ont été reprises et développées depuis et qu'elles constituent une base pour les pratiques mises en œuvre dans l'enseignement d'aujourd'hui. Dans le cadre des relations entre recherche et pratiques pédagogiques, l'histoire nous montre qu'il a fallu du temps pour que se développe la notion de recherche-action et qu'il lui soit donné un statut acceptable (De Corte, 2010). Nous pensons que les apports de l'Éducation nouvelle que nous venons de décrire appartiennent pour une part au versant de la mise en œuvre, celui des pratiques, et que leur lien avec l'une ou l'autre des théories de l'apprentissage n'est pas avéré. En effet, si la motivation et la perception de la valeur ont fait l'objet de nombreux travaux (Viau et Bedard, 2001 ; Pintrich, 2003 ; Cosnefroy, 2004 ; Bourgeois, 2006), nous pensons qu'il n'en va pas de même pour les autres points cités : l'autonomisation des étudiants, leur apprentissage formalisé de la liberté d'expression, l'adaptation des cursus et des enseignements à leurs caractéristiques. Ces derniers points ont fait l'objet de moins de recherches et ce, d'autant plus dans l'enseignement supérieur. Malgré la modestie de leur diffusion, voyons comment ces pratiques perdurent et en influencent de nouvelles, que ce soit sous la forme des processus de formation, de celle de l'accompagnement mis en œuvre par les institutions ou par l'intermédiaire de l'organisation générale des cursus proposés aux étudiants.

3.2. Des processus et des techniques d'animation « nouveaux » dans l'enseignement supérieur

Nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, les taux de réussite en fin de première année de Licence ont poussé le Ministère à lancer plusieurs réformes. De même, dans le cadre de l'autonomie des universités de nombreuses initiatives ont vu le jour pour améliorer la réussite des étudiants. Se sont alors développées des pratiques plus centrées sur les apprentissages des étudiants que sur la transmission des enseignements. D'une façon très progressive dans l'enseignement supérieur, le paradigme de l'apprentissage prend petit à petit sa place par rapport à celui de l'enseignement. Voici trois exemples, pour illustrer ce phénomène : la proposition du tutorat, l'importance accordée aux interactions dans l'enseignement et l'attention portée à la motivation des étudiants. Le tutorat semble s'être mieux développé que les deux autres sources possibles, parce que ne touchant pas la personne de l'enseignant ni une discipline en particulier mais plutôt un ensemble de disciplines, donc plusieurs enseignants, il a souvent été confié à des services et/ou à des étudiants. Ainsi, le tutorat a permis de donner une place à des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant. Par ailleurs, se développe (timidement) des moyens d'interactions simples mais qui permettent de véritables échanges. Les « petits papiers » sur lesquels les étudiants ont la possibilité de poser les questions en suspens à l'issue du cours. L'enseignant dispose alors d'un moyen de savoir si telle notion a bien été comprise. Il pourra y revenir si nécessaire, répondre aux questions et réorienter la séance suivante. Enfin, dans certaines disciplines, des méthodes pédagogiques ont pour objectifs de restaurer ou de développer la motivation des étudiants, en plus des objectifs de savoirs et de savoir-faire. Les méthodes de cas ou l'approche par problème sont des moyens de contextualiser les apprentissages qui permettent aux étudiants de trouver plus rapidement le sens des exercices et des activités.

Nous avons déjà évoqué les besoins spécifiques de notre époque ainsi que les demandes que la société exprime envers son système éducatif pour tâcher d'expliquer les évolutions des pratiques pédagogiques, notamment le lent passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. D'après Verzat (2010) c'est la notion de *learning by doing* développée par Dewey et Piaget qui serait à l'origine de nombre de

réflexions et pratiques développées par l'Éducation nouvelle ainsi que de l'apprentissage par projet et par problème. Pour Freinet, l'élève apprend en faisant, en réalisant des projets qui répondent à ses interrogations mais aussi en prenant de la distance avec ses actions grâce à la coopération, la discussion et l'évaluation.

Des innovations pédagogiques sont proposées dans l'enseignement supérieur. Elles s'appuient sur différentes notions dont la motivation et le désir d'apprendre, celle d'apprentissage par l'action et les méthodes actives, la recherche de l'autonomie ou encore le travail collaboratif. Nous avons abordé la mise en œuvre du tutorat dans le cadre du Plan Réussite Licence. On rappellera que ce sont les statistiques de l'échec dans les premières années à l'université qui ont déclenché une réaction politique sous la forme de la circulaire 96-246 et de l'arrêté du 18 mars 1998. Bien entendu, des initiatives avaient vu le jour avant ces dates, mais c'est à partir de ce moment que le tutorat s'est généralisé au sein de l'université en France. Baudrit (2000) en retrace un historique complet. Il rappelle les griefs faits à l'université américaine à la fin des années 1960 : « *Des enseignements trop déconnectés de la réalité, des étudiants insuffisamment préparés aux exigences propres au monde universitaire, peu enclins à travailler ensemble* » (Baudrit, 2000, pp. 132-133). Par ailleurs, il met en avant la notion de parité entre tuteur et tuteuré comme étant l'un des éléments clés de cette modalité pédagogique. En effet, c'est bien la proximité sociale, la « *congruence sociale* » (Moust, 1993, cité par Baudrit 2000), qui permet l'interaction et constitue un facteur d'efficacité du tutorat. Ce sont les travaux de Vygotsky puis de Bruner qui ont mis en avant l'intérêt de l'apport des pairs dans l'apprentissage.

De ce point de vue, le développement actuel du travail collaboratif semble de nature à montrer l'importance des interactions pour la pédagogie. Depuis les travaux de Waller (1932) qui inaugurent la sociologie interactionniste anglo-saxonne jusqu'à ceux de Marchive (1995, 1998) en pédagogie, sans oublier les psychosociologues (Winnykamen, 1990 ; Barnier, 1994), la place de l'interaction comme vecteur des apprentissages n'est plus à démontrer. Les rétroactions sont utiles à l'apprenant. Elles participent de la transformation nécessaire du modèle implicite qu'il a de la situation à laquelle il est confronté (Piaget, 1975).

Baudrit (2005) présente les travaux européens et anglo-saxons sur l'apprentissage coopératif. On retiendra de ce tour du monde les noms de grands pédagogues qui se sont intéressés à la coopération : parmi eux se trouvent des tenants de l'Éducation nouvelle ou des noms dont elle s'est nourrie. Pour Dewey, pour Makarenko, pour Ferrière comme pour Freinet ou encore Piaget, la communauté, le groupe, la classe, sont autant de vecteurs de coopération par lesquels l'individu sera confronté à l'altérité, aux règles, à la nécessité d'une « production » attendue, ce qui lui permettra de développer ses apprentissages. Baudrit (2005) cite Piaget (1975) : « *la coopération est promue au rang de facteur essentiel du progrès intellectuel* ». En cherchant à améliorer l'efficacité de leurs pratiques sur les apprentissages de leurs étudiants, des enseignants développent des façons d'enseigner différentes. Que ces essais soient issus de la recherche ou de tâtonnements empiriques, on peut les analyser à l'aune des découvertes des chercheurs qui les ont précédés.

Par exemple, le principe de la classe inversée, développé concrètement aux États-Unis et popularisé par Aaron Sams et John Bergman ou encore Salman Kahn, met en œuvre une réflexion fondée sur la taxonomie de Bloom. Les principes à l'origine de ces pratiques ne sont pas nouveaux : depuis John Dewey (« *obtenir de l'élève un engagement dans son apprentissage* » – Altet, 1998) ou Célestin Freinet (collaboration : « *C'est seul et en groupe que l'élève construit son savoir dans une pédagogie du travail* » Altet, 1998) on sait qu'il s'agit de faire participer les étudiants, de les mettre en activité, de les faire travailler de manière collaborative. En effet, l'idée de la « pédagogie inversée » consiste principalement à changer l'ordre de la progression de la difficulté des activités cognitives demandées aux étudiants. Dans la pédagogie traditionnelle, on propose aux étudiants d'effectuer les activités dont la charge cognitive est la moins élevée pendant le cours, en présence de l'enseignant (connaître, comprendre, appliquer). Il s'agit du cours magistral classique dans l'enseignement supérieur au cours duquel l'enseignant transmet les fondamentaux de sa discipline ou le résultat de ses recherches. En grossissant le trait, on peut considérer que, dans cette situation, les étudiants « reçoivent » passivement l'information. À tout le moins, ils font appel à des compétences cognitives « simples », notamment en prenant des notes sans valeur ajoutée particulière, l'essentiel à ce moment-là étant de ne pas perdre une miette de la

matière dispensée par l'enseignant. À charge pour eux d'effectuer par eux-mêmes un travail d'étude qui leur demande de faire appel à des compétences de haut niveau cognitif (analyser, évaluer, créer) lorsqu'ils sont chez eux. Ainsi, les périodes pendant lesquelles les besoins potentiels d'explication, de remédiation, de précision sont les plus élevés sont-elles reléguées en dehors des moments de rencontre entre enseignant et étudiants, tandis que l'on utilise les moments d'échange simplement pour transmettre l'information à connaître.

Depuis quelques années, la recherche en pédagogie dans l'enseignement supérieur se développe tant dans le monde anglo-saxon que francophone (même si les premiers ont acquis un peu d'avance sur les seconds). Nous souhaitons nous arrêter ici sur un ouvrage dirigé par Berthiaume et Rege Colet, édité en 2013 par Peter Lang : *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Le tome 2 est consacré à l'accompagnement des enseignants et s'adressera principalement aux conseillers pédagogiques. Dans cet ouvrage, une place considérable est donnée à la question des apprentissages, à celle des apprenants, aux questions de travail collaboratif, de travail de groupe, de motivation. Une rapide revue des titres des chapitres en donne une idée plus précise : « Comment soutenir les apprentissages des étudiants ? » (Poteaux, Berthiaume) ; « Comment soutenir la motivation des étudiants ? » (Rege Colet, Lanarès) ; « Comment organiser le travail en groupe des étudiants ? » (Lanarès, Daele) ; « Comment dynamiser un enseignement avec de grands effectifs ? » (Daele, Sylvestre) ; « Comment construire un diaporama pour favoriser l'apprentissage des étudiants ? » (Demougeot-Lebel, Lanarès) ; « Comment fournir un feed-back constructif aux étudiants ? » (Daele, Lambert) ou encore « Comment aménager l'espace d'enseignement pour favoriser l'apprentissage des étudiants ? » (Justeau, Berthiaume). Ce sont sept chapitres sur vingt qui mettent l'apprentissage des étudiants au cœur de la réflexion des enseignants. On notera également le parti pris d'une visée pratique qui permet aux enseignants intéressés de trouver non seulement de solides assises scientifiques mais aussi des propositions d'actions concrètes à transposer dans leurs champs d'activité.

Ainsi des pratiques nouvelles se développent-elles dans les amphithéâtres, telle que le recours aux interactions entre l'enseignant et les étudiants. Certes, le besoin n'est pas

nouveau : il est efficace de donner aux étudiants la possibilité de réfléchir aux concepts abordés par le professeur. Ce dernier pose des questions mais, souvent malheureusement, il lui semble recevoir très peu de réponses, parfois toujours des mêmes étudiants des premiers rangs. Nous évoquons cette situation courante car des pratiques concrètes et simples permettent de développer les interactions de façon intéressante et profitable pour les apprentissages des étudiants. Par exemple, à l'aide d'une feuille de format A4 sur laquelle sont disposés quatre carrés de couleurs différentes, on peut organiser l'interrogation d'un grand nombre d'étudiants. Ainsi, l'enseignant se rend compte très rapidement si la notion, le concept, l'exercice ou la technique qu'il vient de transmettre a bien été compris. Par ailleurs, il peut organiser des échanges entre étudiants en leur demandant d'argumenter leurs choix de façon à favoriser l'instruction par les pairs. Une étude de Crouch et Mazur (2001) montre qu'ainsi le nombre d'étudiants qui donnent de bonnes réponses augmente de plus de 30 % tandis que ceux qui passent d'une bonne à une mauvaise réponse ne sont que 6 %. Finalement, plus de 70 % des étudiants donnent une bonne réponse après échange entre pairs. De nombreuses techniques peuvent être utilisées pour développer la participation active des étudiants en cours : des « petits papiers » sur lesquels les étudiants notent une question ou un point de vigilance et que l'enseignant analyse ensuite, aux boîtiers de vote électronique en passant pour des applications pour téléphones cellulaires, les enseignants ont le choix.

Dans ce registre de la recherche de la motivation et de l'implication des étudiants, les travaux de groupe représentent une technique d'animation très courante dans l'enseignement supérieur. Les présupposés en sont directement rattachés au socioconstructivisme selon lequel, tout comme dans l'instruction par les pairs, la confrontation à une autre vision met l'étudiant face à un conflit à résoudre entre sa perception et celle de ses pairs. La résolution de ce conflit lui permet de faire évoluer ses représentations initiales pour atteindre une compréhension enrichie de la chose étudiée.

Depuis le lancement du processus de Bologne, la question des compétences prend une ampleur nouvelle. En effet, dans l'enseignement supérieur, dans les IUT comme dans les écoles d'ingénieurs et de management se développent de nombreux

enseignements et sont proposés de nombreuses occasions de développer des compétences transversales, des savoir-faire ainsi que des savoirs être. Le recours à l'approche par problèmes s'inscrit également dans cette veine de pratiques mêlant travail collaboratif et participation active des étudiants dans une vision de la pédagogie qui se préoccupe aussi des apprentissages. De même, l'utilisation de « jeux sérieux » pour plonger les étudiants dans des conditions proches de l'environnement dans lequel ils auront à exercer les compétences qu'ils acquièrent dans leurs formations, procède de réflexion de même type. Les pratiques d'enseignement évoluent petit à petit par nécessité et sous l'influence d'innovateurs et de la volonté de certains responsables pédagogiques. Voyons ce que ces derniers peuvent être amenés à développer au sein de leurs institutions en vue de l'autonomisation des étudiants.

3.3. Contributions des institutions d'enseignement au développement de l'autonomie des étudiants

L'idée d'autonomie est fortement associée par les étudiants à la notion d'études supérieures. À ce titre, la modularisation des enseignements ainsi que la loi instituant le cycle Licence-Master-Doctorat (LMD) et le développement des passerelles entre les cursus sont des éléments sur lesquels les institutions d'enseignement supérieur peuvent s'appuyer pour permettre aux étudiants de construire leurs propres parcours. Ainsi, l'organisation modulaire des enseignements contribue-t-elle au pilotage des apprentissages par les étudiants. La multiplication des Masters spécialisés leur permet de donner une couleur spécifique à leur parcours de formation. L'application du système LMD facilite les passages entre les filières en garantissant un système général de reconnaissance des acquis avec les ECTS (*European Credits Transfer Standard*). Ce standard unifié en Europe permet à chacun de dessiner son parcours tout en voyant la valeur de ses apprentissages reconnus en nombre de « crédits », équivalents à un certain nombre d'heures de travail (entre vingt-cinq et trente heures de temps de travail total comprenant le temps de face-à-face avec les enseignants et le temps de travail personnel). Un semestre universitaire européen est valorisé trente crédits, une année soixante, la licence cent quatre-vingt, le Master 2 trois cents et le doctorat quatre cent quatre-vingt. Ainsi, à moins d'écarts trop importants entre les disciplines, les crédits étant acquis définitivement, on peut imaginer se présenter à l'entrée d'une autre filière

sans avoir à refaire l'ensemble du parcours initial. Certaines institutions proposent à leurs étudiants de construire leur propre parcours en leur permettant de choisir des modules parmi un ensemble. Ces pratiques qui facilitent l'autonomisation des étudiants s'inscrivent dans la lignée de ce que l'Éducation nouvelle a pu développer en son temps. On pourra citer également les passerelles mises en œuvre dans certaines UFR (Toulouse 1 – Capitole, cité par J.-C. Lewandowski dans son blog Focus Campus) entre des filières proches telles AES et Droit. De même, le développement de cursus à doubles diplômes (bi-licence, cursus multidisciplinaires) ainsi que celui de parcours personnalisés (par lesquels on donne la possibilité aux étudiants de choisir les « briques » de leur formation dans certaines écoles de management), sont autant de moyens de faciliter l'autonomisation des étudiants.

Celle-ci passe aussi par la question des stratégies d'apprentissage. De ce point de vue, ce ne sont plus les institutions, la logistique ou l'organisation des cursus qu'elles proposent qui apparaissent au chercheur, mais bien plutôt des initiatives d'enseignants ou d'équipes qui cherchent à dépasser le paradigme de l'enseignement transmissif en travaillant à une transformation de leurs pratiques pédagogiques. Il s'agit de montrer comment certains enseignants développent des organisations, des séquencements de cours qui permettent aux étudiants d'apprendre à se prendre en charge. Par exemple, le fait de donner ce que les Anglo-Saxons nomment un « plan de cours » aidera les étudiants à devenir autonomes. En effet, ce document n'est pas le simple plan des parties, chapitres et paragraphes des exposés et leçons du cours, mais bien plutôt le document dans lequel l'enseignant présente l'ensemble de son cours, de sa conception de l'enseignement au calendrier des séances, en passant par les modalités de l'évaluation ou celles de la prise de rendez-vous. Nous avons inséré en annexe un exemple de plan de cours que nous utilisons en première année de l'école de management post-bac dans laquelle nous enseignons.

Par ailleurs, le simple fait de permettre aux étudiants de bénéficier d'une évaluation avant les premiers examens de fin de semestre leur permet de savoir s'ils sont proches ou éloignés des attendus. Cela les aide à se donner des objectifs intermédiaires avant la grande échéance de la fin du semestre (Cosnefroy, 2012).

Bien qu'elles se développent sous la pression politique (notamment en vue d'améliorer les performances des institutions), les pratiques d'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE) nous semblent aussi appartenir au registre d'un principe initialement mis en œuvre par les tenants de l'Éducation nouvelle. En effet, il s'agit de changer le lieu d'expression de l'enseignant vers l'enseigné. Outre l'existence d'un cadre réglementaire⁵⁸, ce type de démarche peut participer d'une visée d'amélioration continue de la qualité, dans la lignée des objectifs du processus de Bologne. Mais le fait de permettre aux étudiants de qualifier ou de caractériser leurs expériences d'apprentissage peut être considéré comme une source de dérive démagogique par un petit nombre d'enseignants inquiets (Younes, 2007), ce que nous interprétons comme la crainte de donner trop d'importance à la liberté d'expression des étudiants, celle-là même qu'on a reprochée à l'Éducation nouvelle.

À l'issue de cette rapide recension des traces laissées par l'Éducation nouvelle dans les pratiques pédagogiques en vigueur dans l'enseignement supérieur, il nous paraît nécessaire d'orienter notre réflexion sur l'une des pratiques les moins proches de ce mouvement et qui figure parmi les plus répandues à ce degré de l'enseignement : le cours magistral. Nous en dessinerons les difficultés et tâcherons d'en comprendre la nécessité ainsi que les conditions d'un bon « usage ».

3.4. Splendeur et misère du cours magistral dans l'enseignement supérieur

Nous l'avons souligné au début de ce chapitre, le modèle pédagogique traditionnel se compose essentiellement des trois éléments clefs que sont le maître, la classe (ou la leçon ou l'« amphithéâtre », dans le cas de l'enseignement supérieur) et le langage. Ces trois éléments se trouvent réunis jusqu'à maintenant sous la forme de la leçon prodiguée par le professeur au cœur de l'amphithéâtre. Nous verrons que cette leçon, rapidement dénommée « Cours Magistral » (CM, dans les emplois du temps) (Bruter, 2008), rencontre un certain nombre de difficultés quand il ne s'agit pas d'attaques en bonne et due forme. Nous présentons ici les éléments que nous avons rencontrés en

⁵⁸ Voir notamment l'arrêté du 22 janvier 2014 relatif au cadre national des formations qui souligne la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur d'organiser « *une évaluation des formations et des enseignements [...] au moyen d'enquêtes régulières auprès des étudiants* ».

défaveur, puis en faveur du Cours Magistral avant de revenir sur les éléments de l'Éducation nouvelle dont nous avons trouvé les traces dans l'enseignement supérieur.

Contrairement à ce que l'on a pu en dire ici ou là (Berger, 2012), il nous paraît évident que, si sa pertinence peut être remise en cause à certains égards (ce que nous développerons plus loin), il est nécessaire d'en conserver le principe. Voyons pourquoi. En en faisant l'historique, Bruter (2008) donne des caractéristiques incontournables du cours magistral. Par exemple, dans la nécessité de présenter à son auditoire une connaissance qu'il pourra accueillir avant de pouvoir la faire sienne, le professeur doit la rendre présentable. Ce faisant, il doit trouver les éléments et la progression les plus adaptés et, parfois, « [...] *les savoirs nouveaux présentés aux étudiants ont en partie été élaborés en vue du cours lui-même.* » (Bruter, 2008, p. 28). On peut ajouter ici qu'il est connu que celui qui enseigne apprend, ce qui est d'ailleurs à l'origine du principe de la classe « renversée » dans laquelle l'enseignant devient l'élève de ses étudiants qui prennent littéralement sa place, de la conception du cours à l'évaluation de leur élève, en passant par l'animation des leçons. Celui qui enseigne apprend car il est le plus actif des parties en présence, dans l'amphithéâtre notamment. Il est actif avant la séance, au moment de sa préparation, mais aussi pendant, lorsqu'il doit s'assurer d'être entendu et compris, lorsqu'il écrit quelque mot-clef ou dessine un schéma au tableau, lorsqu'il se rapproche de son auditoire. Dans tous ces moments-là, son esprit doit tenir compte non seulement de ce qu'il doit dire, mais aussi de ce qu'il peut dire afin d'être compris, tout autant que des dizaines de signes renvoyés par les étudiants qui lui font face (Wiener, 1949).

Sur le plan de la logistique, le cours magistral permet de diffuser beaucoup d'informations à un grand nombre de personnes. Du point de vue de l'enseignement traditionnel, ou sur le plan comptable, on peut considérer qu'il est plus efficace de remplir de grands amphithéâtres car les heures « d'enseignement » effectuées devant trois cents personnes sont plus rentables que celles que l'on anime dans des salles de quarante. Les premières années de PACES organisent des cours en amphithéâtre mais les étudiants sont tellement nombreux que le cours est diffusé simultanément en vidéo dans d'autres amphithéâtres satellites, de façon à ce que plus d'un millier d'étudiants puissent en « bénéficier ». Le système est organisé de façon à ce que les « meilleures »

places, celles qui permettent de vivre le cours magistral « en direct », dans l'amphithéâtre même où il a lieu, ne reviennent pas toujours aux mêmes étudiants. De l'extérieur, il sera possible de voir dans cette organisation un élément de sélection supplémentaire. On peut faire référence aux travaux de Mahler et ses collègues qui montrent dès 1986 l'influence de la taille des lieux d'apprentissages sur la qualité des apprentissages effectués par les apprenants (Vanpee *et al.*, 2008).

L'une des questions qui viennent régulièrement lors des ateliers que nous animons touche à la participation des étudiants. Nous venons de citer le cas de la médecine dont le nombre d'étudiants semble augmenter plus rapidement que les ressources disponibles. Dans un article de 2008, Vanpee et ses collègues décrivent les principales difficultés rencontrées dans l'enseignement à de grands groupes. Voyons les principaux éléments de la revue de littérature effectuée à l'occasion de leur travail. Si l'on se focalise sur les aspects propres à l'enseignement (abstraction faite des questions de logistique et d'évaluation des apprentissages, bien que cette dernière soit très liée à l'enseignement), il ressort que les principaux problèmes de l'enseignement à des grands groupes peuvent être rassemblés en trois grandes catégories :

- Ceux qui touchent à l'absence d'activité des étudiants, passivité intellectuelle (se transformer en scribe afin de copier l'intégralité de la « matière »), impossibilité d'interagir avec leurs camarades ou avec l'enseignant (il est difficile de prendre la parole devant un grand groupe, même lorsqu'on y est invité).
- Ceux qui touchent à l'expertise de l'enseignant dans sa discipline. Le risque consiste ici dans l'importance du décalage entre le niveau d'intégration du spécialiste, dont le savoir est très structuré, qui le pousse à des raccourcis et des références implicites. Il peut avoir oublié qu'il lui a fallu parcourir un long chemin pour que les concepts clefs lui apparaissent avec leur netteté et que ce qui est devenu pour lui vérité d'évidence est le résultat d'une longue fréquentation. En face, les étudiants sont des profanes, ils ne savent pas à quoi raccrocher ces notions nouvelles, ils ne savent pas à quoi elles correspondent et peuvent se fourvoyer dans des chemins que leurs préconceptions leur donneront par défaut.

- Enfin, la littérature met en évidence un ensemble de notions liées directement à la méconnaissance de savoirs concrets en pédagogie de certains enseignants. Par exemple, Gibbs (1992) et Gibbs et Jenkins , (1992), montre les méfaits sur les apprentissages des étudiants de l'absence de clarification des buts et des moyens de l'évaluation, le manque d'organisation des interactions pendant les séances, le fait de ne pas tenir compte de l'hétérogénéité des étudiants, le manque de soutien ou d'attention à leur motivation qui ne les aide pas à développer une gestion efficace et autonome de leurs apprentissages.

Dans un registre plus proche de la mise en œuvre concrète nous pouvons citer les travaux de Leclerc (1998) sur le « TOPACMER »⁵⁹ qui consistent à illustrer les étapes de l'abstention d'une partie grandissante des étudiants lors des séances de cours. Il s'agit d'estimer un Taux de Participation Active des étudiants lors d'un cours en amphithéâtre pour lequel 100 % serait constitué de la liste des inscrits et formerait un point de départ auquel chaque étape verrait disparaître une partie des étudiants sous l'effet d'un certain nombre de difficultés. Les pourcentages n'ayant pas fait l'objet d'étude rigoureuse et les conditions des cours étant très disparates, chacun pourra les adapter à sa situation propre. Il s'agit d'attirer l'attention des enseignants sur les éléments susceptibles de faire tomber le niveau d'attention des étudiants. Le Taux d'Occupation (TO) représente les étudiants présents réellement dans l'amphithéâtre. Il tombe à 80 % car il est rare que tous les inscrits soient présents physiquement : certains peuvent penser que le photocopié ou l'ouvrage de référence leur suffira, d'autres peuvent avoir à privilégier une activité à l'extérieur ou encore être simplement empêchés ce jour-là. Le Taux d'Occupation et de Participation (TOP) nous amène à 70 %. Il permet de différencier les étudiants présents mentalement au discours de l'enseignant car, en effet, tous ne sont pas précisément attentifs au moment où les explications sont données. On ne peut conserver son attention focalisée sur un sujet plus d'une vingtaine de minutes d'affilée. Il est normal que l'attention des étudiants passe par différentes phases au long d'une séance de cours (Dukette et Cornish, 2009). Cela explique les redondances du discours de l'enseignant. Le Taux d'Occupation et de Participation Active (TOPA) rassemble les

⁵⁹ Taux d'Occupation et de Participation Active Manifeste Exprimée et Répétée, explicité dans le paragraphe.

étudiants qui cherchent à répondre eux-mêmes à la question posée par l'enseignant, sans attendre qu'un autre ne le fasse avant eux. On passe à 40 %, ce qui représente encore plus de la moitié des étudiants présents et actifs mentalement. Le temps de laisser les étudiants aller jusqu'au bout de leur raisonnement peut paraître bien long à l'enseignant. Aussi, il peut avoir tendance à donner la parole à ceux qui ont été dans les premiers à lever la main. Le Taux d'Occupation et de Participation Active et Complète (être arrivé au bout du raisonnement, avoir trouvé une réponse) (TOPAC) pointe alors à 10 %. Mais il ne suffit pas d'avoir eu le temps de trouver une réponse à la question posée, encore faut-il avoir le courage de lever la main, de prendre le risque de donner sa réponse devant l'assemblée (parler suffisamment fort, avoir pu préparer son intervention en quelques secondes...). Le Taux d'Occupation et de Participation Active Complète et Manifeste (TOPACM) tombe maintenant à 5 %. Il faut ensuite que le professeur donne la parole à tel ou tel autre des étudiants. Mais il se peut qu'il ne cherche pas à recueillir les réponses de chacun de ceux qui ont levé la main : le Taux d'Occupation et de Participation Active Manifeste et Exprimée (TOPACME) est ainsi ramené à 3 % des étudiants présents dans l'amphithéâtre. Il reste une dernière étape : celle qui consiste dans le fait que les étudiants bénéficient de plusieurs occasions de répondre aux questions de l'enseignant. Le Taux d'Occupation et de Participation Active Manifeste Exprimée et Répétée (TOPACMER) ne représente alors plus qu'1 % des étudiants... La description de ces différentes étapes est une façon concrète de mettre en évidence les difficultés que les enseignants et les étudiants peuvent rencontrer lors des cours en amphithéâtre. Noyé et Piveteau (2015) ont montré que le temps de parole des enseignants en formation variait de 60 à 70 % du temps, toutes disciplines confondues. Ce qui laisse entendre que les 30 à 40 % du temps restant peuvent être considérés comme consacrés à l'échange. Or, il semble bien que cet échange soit réservé à quelques-uns, comme l'illustre la démarche du TOPACMER. Nunn (1996) met en avant la faiblesse de la participation verbale des étudiants dans le contexte des premières années universitaires américaines, au Collège.

Avec Roduit (2007), nous pouvons rappeler les objectifs pédagogiques que le cours magistral permet de poursuivre : « *Disséminer des informations rapidement à un grand auditoire, présenter des informations nouvelles avant d'utiliser d'autres médias ou*

d'autres activités par exemple, une courte présentation avant de passer une cassette vidéo, fournir une vue d'ensemble d'un sujet, éveiller de l'intérêt sur un sujet » (ibid., p. 1). Nous avons pointé les difficultés auxquelles les étudiants et les enseignants pouvaient être confrontés lors du cours magistral. Ainsi plaïdons-nous pour que les enseignants cherchent à faire progresser leurs pratiques pédagogiques dans le but de contribuer au développement d'une meilleure gestion de leurs apprentissages par les étudiants qui leur sont confiés. Ceci est vrai pour le cours magistral comme pour d'autres formats d'enseignement qui se développent dans l'enseignement supérieur.

Dans une analyse intéressante qu'elles ont menée auprès d'une cinquantaine d'enseignants de l'université (maîtres de conférences, professeurs) afin de savoir si leurs pratiques avaient une influence sur les résultats des étudiants, Duguet et Morlaix (2012) montrent que les méthodes traditionnelles sont utilisées de façons quasi unanimes :

« Il semble que les pratiques des enseignants soient en majorité issues de la méthode traditionnelle : à titre d'exemple, à travers la rareté des interactions, l'utilisation de peu d'outils, ou bien encore le peu de déplacements des enseignants dans l'amphithéâtre, on peut effectuer le constat d'enseignants se plaçant comme des "magisters" : ceux-ci délivrent aux étudiants le savoir savant et l'action est centrée sur eux-mêmes. » (ibid.).

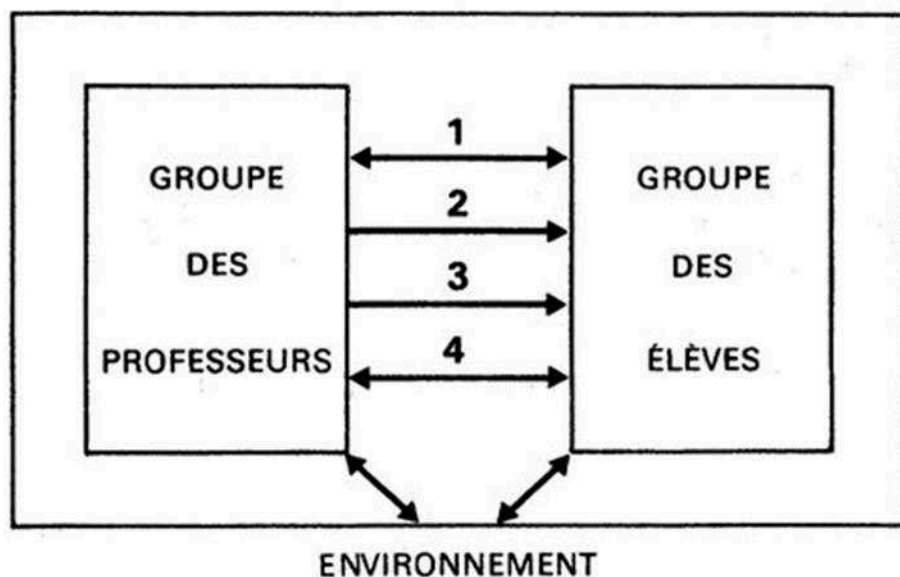
On notera que le constat n'évolue quasiment pas depuis les recherches menées par Altet (1994) : à propos des cours magistraux qu'elle a analysés :

« Ce sont tous des monologues expositifs qui informent, citent, donnent des références bibliographiques, retracent des recherches reconnues par la communauté scientifique ou très récentes, proposent des synthèses personnelles, originales sur une question, intègrent les toutes dernières recherches ou connaissances publiées, présentent une recherche spécifique, transmettent des savoirs rationnels, savoirs synthétisés personnellement par l'enseignant-chercheur qui les dispense » (ibid., p. 37).

Et Altet note déjà que la relation enseignement-apprentissage n'est pas recherchée : *« C'est un discours qui informe sans communication réelle avec l'auditoire, parce que seul l'enseignant-chercheur qui a conduit la recherche, sait [...] Dans son cours, l'Universitaire n'intervient pas sur l'étudiant X mais sur les connaissances qu'il attribue à X. » (ibid., p. 38).* Or c'est bien là que se trouve la question essentielle : c'est dans l'articulation entre enseignement et apprentissage qui constitue un « processus interactif » (ibid., p. 35) que se situe le cœur de la pédagogie.

Enfin, il nous paraît impossible de terminer cette rapide présentation sans revenir aux travaux de Gaston Mialaret. Nous souhaitons aborder avec lui un champ de connaissances important au regard de notre objectif de description des modèles et des références traditionnelles qui ont contribué à la structuration de la pédagogie et des sciences de l'éducation. De *La psychopédagogie* que Gaston Mialaret a présentée dans son remarquable ouvrage de 2002, on retiendra plusieurs idées structurantes qu'il ramasse dans le schéma ci-dessous :

Schéma 1 : Schéma de la situation d'éducation



Source : Mialaret, 2002.

Signification des chiffres inscrits sur les flèches : 1. Ensemble des relations psychologiques et psychosociales entre les enseignants et les élèves. 2. Transmission des contenus. 3. Méthodes et techniques pédagogiques. 4. Climat général de la classe et, en particulier, action de l'environnement. (Mialaret, 2002, p. 6)

Chacun de ces quatre points peut faire l'objet d'analyses d'ordre psychologique que ce soit les relations entre enseignant et étudiants, celles qui se jouent entre les individus, comme celles qui se développent entre les groupes. Les contenus choisis par l'enseignant ainsi que les méthodes qu'il emploie pour les transmettre ont un impact sur les apprentissages des étudiants. Ils ne sont pas neutres car, comme tout instrument de

communication, ils portent des composantes psychologiques (motivation, procédés, évaluation, acceptation ou refus) et contribuent à la structuration de la personnalité des étudiants. Enfin, les relations avec le milieu et l'environnement dans lequel la relation d'éducation/formation se déroule font partie des éléments dont le pédagogue doit tenir compte.

Ce champ de recherche s'est développé de façon considérable en lien avec les premiers degrés de l'enseignement mais semble n'avoir que peu de prise sur l'enseignement supérieur et le rappel de la citation de Péguy que nous offre Brigitte Albéro en est un triste avatar. Néanmoins, nous avons vu que les modèles traditionnels, l'Éducation nouvelle ou la psychopédagogie ont laissé des traces plus ou moins nombreuses et profondes dans certaines pratiques de l'enseignement supérieur. Nous avons noté la forte emprise d'une vision transmissive sur ces pratiques mais également l'émergence d'évolutions dans les propositions faites aux étudiants par les institutions ou certains enseignants. Certes, ces évolutions ne sont pas uniformes car l'enseignement supérieur rassemble des filières et des organisations tellement nombreuses que l'on ne peut aisément les faire parler d'une seule voix. Elles constituent des traces, parcellaires, et semblent parfois entrées comme par effraction dans le monde universitaire. Elles se développeront donc plus ou moins en profondeur selon les filières ou les types d'organisation, selon les disciplines et les métiers ou encore selon les niveaux académiques. En effet, si l'on évoque le développement d'approches d'enseignement par les compétences, il n'est pas anodin que ce soit la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) qui ait tant agi auprès des écoles d'ingénieurs afin qu'elles développent des pédagogies orientées vers le développement des compétences. Cet organisme indépendant est « chargé par la loi française depuis 1934 d'évaluer toutes les formations d'ingénieur, de développer la qualité des formations, de promouvoir le titre et le métier d'ingénieur en France et à l'étranger. » Il semble de bon sens, en effet, que l'on puisse appliquer des référentiels de compétences à certains métiers auxquels ces écoles forment leurs étudiants. Bien entendu, ces méthodes ne peuvent pas non plus être réduites à l'acquisition de compétences techniques. On comprend bien que si un médecin doit être capable de faire un diagnostic sans se tromper, on attend aussi de lui qu'il sache être en empathie avec ses patients. De même, l'ingénieur efficace dans son

atelier aura plus de chance d'être reconnu comme un bon manager s'il a su développer ses compétences « transversales » (relationnelles, de compréhension de son environnement, des situations et des personnes). À l'opposé, il est vraisemblable que l'on n'évaluera pas le spécialiste de patristique ou le philosophe, le sociologue ou l'historien à l'aune d'un référentiel de compétences très détaillé. Il semble bien que les évolutions que nous relatons ici ne sont pas uniformes et que telle discipline ou telle branche seront plus ou moins perméables à leur mise en œuvre. Il est fort probable que les filières à vocation technique et professionnelle ou qui se positionnent sur le court terme (IUT, Licences professionnelles) auront une appétence plus importante pour les compétences que les filières de sciences humaines et sociales. Il n'en reste pas moins que les évolutions que nous venons d'évoquer ne sont pas si répandues dans l'université et que leurs promoteurs restent encore trop souvent isolés.

Un dernier point nous semble devoir être précisé ici, à propos de vision générale et de finalité de l'enseignement. En filigrane de la pédagogie traditionnelle telle que nous venons de la présenter se trouve l'idée que l'enseignement doit rechercher la plus grande intelligibilité possible dans l'exposition de la connaissance aux étudiants. Un bon enseignant est celui qui donne une intelligibilité maximale aux savoirs de la discipline qu'il enseigne. Pour les philosophes, c'est se rapprocher de la notion de « mathesis » définie par Foucault (1966) comme « *la science universelle de la mesure et de l'ordre* » (p. 70), ou par Kambouchner (2013) comme « *ce qui préoccupe à titre générique le bon professeur [...], autrement dit l'élévation de sa matière à son plus haut degré de communicabilité.* » Pour ce bon enseignant, il s'agit d'être capable de faire des liens, de présenter les notions et concepts dans un ordonnancement si clair que l'évidence du savoir en sera facilitée pour l'étudiant. Dans cette vision de l'enseignement, l'idéal tient dans la présentation la plus claire et la plus large possible du savoir. Il suppose que l'enseignant se soit demandé comment ses étudiants pourraient saisir les concepts qu'il souhaite leur faire découvrir, qu'il ait pensé au chemin que lui-même a parcouru au moment où il les a découverts. Cela suppose que cette réflexion l'ait amené à organiser sa présentation de façon à ce qu'elle puisse faciliter la compréhension et l'assimilation des notions dont elle est l'objet.

Par ailleurs, cette vision de l'enseignement suppose que l'enseigné soit capable de recevoir cette présentation, qu'il y soit attentif et réceptif. Pour que la seule exposition ordonnée du savoir permette son acquisition, il faut également que l'étudiant ait non seulement des capacités d'attention, mais aussi qu'il soit capable de raisonnement et de motivation, qu'il y trouve de l'intérêt, qu'il ait de bonnes raisons de se rendre attentif, de se concentrer et d'étudier.

Or il semble que cette intelligibilité maximale ne fonctionne plus. Il n'est pas certain d'ailleurs qu'elle ait jamais suffi à elle seule pour enseigner malgré la vision rassurante que l'on peut vouloir donner de l'école d'autrefois. Il semble que la seule présentation des savoirs, quel que soit son degré d'intelligibilité, ne permette pas de s'approcher de la finalité visée d'apprentissages en profondeur, d'apprentissages qui permette de s'adapter aux circonstances, d'apprentissages de connaissances et de compétences « transverses » utiles dans des contextes différents de ceux de leur acquisition. C'est ce constat qui nous pousse à chercher les adaptations qui permettraient de faciliter les apprentissages des étudiants.

Nous venons de parcourir les principes, les méthodes et les pratiques développées et mises en œuvre dans le cadre d'une vision « traditionnelle » de l'enseignement. Nous allons maintenant nous tourner vers des approches qui, pour n'être pas toutes plus récentes, ont bénéficié de recherches scientifiques ou s'en sont inspirées. La psychologie du développement, la psychologie cognitive mais aussi les neurosciences (les sciences cognitives, la neurologie, la neuropsychologie...), peuvent apporter leurs lumières aux sciences de l'éducation. Nous souhaitons vérifier si elles peuvent répondre à la nécessité d'enrichir la vision traditionnelle de la pédagogie que nous avons tenté de décrire dans ce chapitre. C'est à une plongée dans les apports de ces nouvelles sciences que nous invitons le lecteur à présent.

CHAPITRE 2 : Les approches scientifiques

Sous ce titre, nous souhaitons décrire ce que les découvertes scientifiques des cent dernières années ont apporté à l'enseignement. En effet, au-delà de la tradition que nous venons de rappeler, au-delà des apports de certains praticiens reconnus, des modèles ont été développés à partir de travaux issus de différentes disciplines allant de la psychologie du développement à la psychologie cognitive en passant par les neurosciences ou le neurocognitivism. Ces théories ont été regroupées en courants que nous présenterons de façon à saisir les relations d'apport ou d'opposition qui les rapprochent et les distinguent les uns des autres. Ainsi nous arriverons à la notion d'autorégulation et chercherons à en comprendre les fondements avant d'en montrer l'intérêt pour l'enseignement en général et dans le supérieur en particulier. Ce parcours nous mènera donc en trois étapes des travaux de Piaget à ceux de Allal ou Zimmermann sans omettre ceux de Dehaene ou de Lachaux.

1. De la psychologie du développement à la psychologie cognitive

Dans un bref article de 1982, Allaire-Dagenais présente le travail Piaget de façon synthétique comme « *un modèle explicatif proprement psychologique qui définit l'intelligence et son développement en termes de coordination d'action et d'équilibration.* » (*ibid.*, p. 66). De façon à comprendre les mécanismes de l'apprentissage, nous nous appuyons sur les travaux de Piaget sur le développement de l'intelligence et les stades du développement humain. Nous présenterons ensuite les théories et les courants de la pédagogie qui permettent de décrire les fondements de l'intelligence humaine ainsi que les processus qui président à son développement et aux apprentissages.

1.1. De la théorie du développement aux mécanismes de l'apprentissage

On a coutume de présenter l'intelligence enfantine soit comme une cire molle sur laquelle le savoir viendrait s'imprimer et la structurer sous l'impulsion des maîtres, soit

comme étant donnée dès la naissance, l'éducation et l'apprentissage n'agissant qu'à la marge sur le développement de l'adulte en devenir. Bien au-delà de ces conceptions simplistes, la théorie du développement a démontré la précocité et l'importance du raisonnement chez l'enfant, dès le plus jeune âge. Grâce aux expériences largement diffusées de Piaget. Les enfants sont amenés à comprendre la notion de conservation de la quantité de poids, de matière ou de volume et de taille des objets présentés sous la forme de boule ou de saucisse ou dans des récipients à fond large ou étroit. Le fait de montrer que les enfants raisonnent différemment des adultes intéresse les pédagogues au plus haut point et Bru (2015) suggère qu'en montrant les différentes étapes de l'évolution de l'intelligence, tant sur le plan cognitif qu'affectif, les psychologues ont permis aux pédagogues de progresser dans leur vision et de faire évoluer leurs pratiques.

« Des auteurs comme Gesell, Wallon, Piaget ou Freud sont des références maintes fois convoquées par les concepteurs de démarches et de méthodes pédagogiques. Le courant pédagogique de l'École nouvelle et celui, proche, de l'École moderne ont régulièrement pris appui sur la psychologie du développement pour argumenter et développer leur façon de concevoir l'organisation des pratiques d'éducation et d'enseignement. Le chapitre que Piaget a consacré aux "méthodes nouvelles et à leurs bases psychologiques" dans son livre Psychologie et Pédagogie est encore et toujours évoqué dans les débats sur les meilleures conditions d'enseignement-apprentissage à l'école. » (Bru, 2015, p. 11).

Ainsi, la psychologie vient-elle nourrir considérablement les travaux des pédagogues. Elle permet notamment de mieux comprendre les mécanismes de l'apprentissage. Ces apports au développement de la pédagogie n'ont pas commencé avec Piaget dont on citera cette formule intéressante : *« C'est au pédagogue de voir comment il peut utiliser ce que le psychologue lui offre » (ibid.)* dont Wallon donne un écho dans celle-ci : *« La pédagogie et la psychologie de l'enfant sont dans un rapport d'action réciproque : la pédagogie pose des problèmes que la psychologie doit résoudre mais la solution proposée n'est valable que si elle est validée par la pratique pédagogique. » (ibid.).*

Voyons comment les travaux des chercheurs de nombreuses disciplines dans lesquelles les sciences de l'éducation trouvent leurs racines nous éclairent sur les mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage. Ces cent dernières années ont permis de mettre au jour de nombreuses découvertes dont la pédagogie, cette « théorie pratique » chère à Durkheim, a su se nourrir. Ces découvertes peuvent être présentées sous la

forme de courants pédagogiques ou « modèles d'enseignement ». Vienneau (2011) donne du courant pédagogique la définition suivante : « *Un courant pédagogique ou modèle d'enseignement est le cadre théorique et idéologique qui détermine l'orientation générale donnée au processus d'enseignement-apprentissage dans un système d'éducation ou dans tout autre contexte.* » (*ibid.*, p. 71). Nous évoquerons les quatre grands courants principaux qui permettent de dessiner le paysage de la pédagogie d'aujourd'hui sans lui ôter trop de sa profondeur historique : le behaviorisme (ou comportementalisme en français), le constructivisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme. Si cet ordre de présentation peut sembler moins précis qu'une description purement chronologique, il facilite cependant la compréhension des liens qui se tissent entre ces différents courants. En effet, le constructivisme se développe en contradiction avec le behaviorisme et le socioconstructivisme vient enrichir des notions que le cognitivisme a contribué à mettre au jour. Enfin, Vienneau (2011) y ajoute le courant humaniste qui « *met l'accent sur le développement personnel de chaque apprenant* » et le courant critique et citoyen qui « *est axé sur le développement de la pensée critique et sur l'engagement social des élèves dans leur communauté* ». Nous ne les avons pas retenus car ces deux derniers courants sont très minoritaires et, par ailleurs, ils sont surtout actifs en Amérique du Nord. Pour chacun des quatre courants retenus, nous mettrons en évidence ses principaux apports ou ses traductions concrètes en matière de pédagogie.

1.2. Les courants pédagogiques s'inspirent de la psychologie.

- Le behaviorisme

Nous conservons du behaviorisme l'idée qu'il considérait l'esprit humain comme une boîte noire et ne s'intéressait qu'aux réponses produites par le sujet aux stimuli qu'on lui imposait. On cherche à étudier scientifiquement les êtres vivants et leurs relations avec l'environnement en écartant toute explication par l'intermédiaire de leur vie antérieure, de leurs prédispositions ou de leur conscience. C'est le principe selon lequel, l'apprentissage consiste en une évolution du comportement à la suite de l'acquisition et du renforcement d'associations entre stimulus (S) et réponse (R) observable. On parle de « *liens S-R* » (De Corte, 2010). Cette conception fut très influente aux États-Unis durant

la première moitié du XX^e siècle. Quelques noms nous permettent de mettre en évidence les apports de ce courant de pensée, à commencer par celui de Thorndike, père d'un behaviorisme « associationniste » ou « connexionnisme » pour lequel les relations entre le stimulus et la réponse sont soumises à deux lois. La « loi de l'effet » (1898), qui consiste à montrer qu'un renforcement positif (une remarque positive, le constat de la réussite, par exemple) consolide l'apprentissage en renforçant l'association entre le stimulus et la bonne réponse. La deuxième loi rapportée par De Corte (2010) est dite « loi de l'exercice » : la répétition renforce les associations S-R par un effet d'entraînement.

Le fondateur du behaviorisme est Watson qui suggère la création d'une nouvelle école en psychologie dans un article publié en 1913 (Vienneau, 2011). Dans les années 1950, Skinner développera la question du renforcement des associations S-R avec le conditionnement opérant. Il s'agit d'un enrichissement par le fait de distinguer l'origine des stimuli entre les stimuli externes (déclencheurs du comportement attendu) et le comportement opérant que l'enseignant va renforcer par une récompense. C'est l'utilisation de renforçateurs positifs ou négatifs qui va permettre la stabilisation des comportements souhaités (Kozanitis, 2005). Avec Vienneau (2011), on peut déterminer que « *le courant behavioriste propose divers moyens pour gérer l'apprentissage et le comportement des élèves. Ce courant se préoccupe surtout des aspects quantitatifs de l'apprentissage (combien l'élève a appris).* » (*ibid.*, p. 72). Pour la pédagogie, on retiendra le fait de découper l'apprentissage en de nombreuses unités afin de multiplier les occasions de renforcement et de contrôle des acquisitions. On retient également la loi de la répétition car il a été montré que la mémorisation est plus efficace lorsqu'on la soumet à un travail distribué en courtes séquences répétées. L'enseignement programmé ainsi que l'enseignement de Technologies d'Informations et de Communication pour l'Enseignement (TICE) utilisent des principes issus du behaviorisme. On peut attribuer à ce courant une parenté avec l'enseignement tutoriel.

Afin d'illustrer l'application du behaviorisme dans l'enseignement supérieur on peut imaginer qu'il s'applique très bien à un enseignement de langue vivante « pour s'entraîner à la prononciation d'une langue étrangère, pour manipuler correctement du matériel technique de laboratoire, pour apprendre à respecter des règles de sécurité sur

un chantier, pour maîtriser des gestes techniques en sport ou pour maîtriser l'application d'une formule mathématique à certains types de problèmes » (Daele, Berthiaume, 2010, p. 2). De même, l'utilisation des techniques de rétroaction fait partie des contributions de ce courant à l'éducation (Vienneau, 2011). Enfin, toujours selon Vienneau (2011), la pédagogie de la maîtrise est « *un modèle d'enseignement d'inspiration behavioriste* » (*ibid.*, p. 116). Cependant, l'absence de référence aux connaissances initiales, aux états intérieurs ou aux processus mentaux a conduit au développement de recherches orientées sur les mécanismes se situant à l'intérieur de la boîte noire, ouvrant la voie au cognitivisme. De même, on s'intéressera à la question du rôle de l'enseignant, dont le courant behavioriste suggère une conception très interventionniste. Selon la classification développée par Altet (1998), les méthodes pédagogiques tirées du behaviorisme sont magistrocentrées. Mais un autre courant s'est développé pendant cette période qui influencera le constructivisme un peu plus tardivement.

- **Le cognitivisme**

Apparu dans les années 1950 en opposition au behaviorisme auquel il reprochait de ne pas se préoccuper des opérations mentales, le courant cognitiviste s'appuie sur deux axes des théories de la psychologie cognitive : celui du traitement de l'information et celui des stratégies mentales. Pour présenter le traitement de l'information on peut utiliser la métaphore de l'ordinateur. Le cerveau est considéré comme un système complexe de traitement de l'information sur le modèle descriptif de la mémoire développé par Atkinson et Shiffrin (1968). Pour le présenter très schématiquement : nos sens nous portent des informations dont certaines viennent à notre conscience et sont traitées à la fois dans les structures de stockage (mémoire) et par des opérations d'analyse logique (recherche et identification de catégories, par exemple). On sera attentif alors à la qualité de l'organisation des informations acquises : on parle ici de « *différenciation progressive* » (Ausubel, 1960) pour insister sur la nécessité de s'assurer que l'enseignant présente d'abord une image globale avant d'en préciser les différents éléments, facilitant ainsi la constitution d'une structure hiérarchique des connaissances. Le deuxième axe de travail des théories cognitivistes développe la notion de stratégies cognitives et métacognitives. On évoquera les stratégies d'apprentissages de l'étudiant

mais aussi les stratégies d'enseignement ainsi que, naturellement, les stratégies d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'indiquer que si l'apprenant est actif dans le processus d'apprentissage, il n'est pas le seul intervenant : l'enseignant porte sa part dans la préparation et la mise en œuvre des situations d'apprentissage adaptées au niveau de connaissances antérieures des apprenants, dans les difficultés des situations (le défi est-il raisonnable ?) tout autant que dans la qualité de l'atmosphère de travail (confiance, état d'esprit, posture de l'enseignant). Au-delà des stratégies cognitives, les théories cognitivistes mettent au jour les stratégies métacognitives qui consistent en un contrôle actif de la mise en œuvre des opérations nécessaires à l'apprentissage. L'apprenant porte un jugement sur le travail cognitif qu'il accomplit puis régule la mise en œuvre de stratégies adaptées à la situation qu'il vient d'évaluer. Ces stratégies s'enseignent (Tardif, 1992). En somme, il s'agit de « *réfléchir sur sa manière de penser et de travailler, d'en évaluer l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour l'améliorer.* » (Kozanitis, 2005, p. 11). Cependant, :

« La théorie cognitive comporte toutefois une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'étudiant ait le désir et la motivation d'apprendre. De ce fait, les aspects affectifs (motivation, intérêt, buts poursuivis) jouent un rôle important puisqu'ils fournissent l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages. » (ibid., p. 9).

Dans les années 1970, Piaget (1975) montre comment les enfants développent leurs connaissances. Pour le constructivisme, l'apprentissage est conçu comme le fait de construire ses connaissances par ses propres actions.

- Le constructivisme

Les travaux de Piaget (1975) nous permettent de saisir que nous construisons notre compréhension du monde. On parle de constructivisme car, pour ce chercheur, l'apprentissage est le fait de construire le sens que l'on donne à cette compréhension. On peut dire que toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage. C'est dans notre relation au monde, dans la reconstruction permanente de notre représentation du monde que nous apprenons. Ainsi, nos expériences nous permettent de construire et reconstruire nos représentations. Pour Ausubel (1968), il faudra donc distinguer la façon dont les étudiants apprennent. Ainsi, on aura des apprentissages significatifs, reliés avec ce que l'étudiant sait déjà et qui font sens, et des

apprentissages mécaniques (apprentissages en surface, « par cœur »). À partir des travaux de Piaget, un autre chercheur, Bruner (1996) met deux principes en avant : il montre tout d'abord que la connaissance se fait si l'apprenant agit, s'il participe à ce travail de construction, car il cherche à donner du sens au monde qui l'entoure ainsi qu'à sa propre existence. Il ajoute par ailleurs que cette compréhension n'est pas figée mais qu'elle s'adapte en permanence à l'environnement : notre compréhension du monde évolue en fonction de ce que nous en savons mais aussi grâce aux expériences que nous en faisons. Ce processus de construction des connaissances s'effectue par les actions que nous exerçons sur notre environnement (Vienneau, 2011).

Vygotsky (1980) apporte l'idée de la nécessité de la médiation d'un adulte ou d'un compagnon plus avancé. Il développe la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD) comme étant la zone du défi raisonnable qu'un apprenant peut dépasser à l'aide d'une personne plus compétente. Lorsque les étudiants sont mis en situation de résoudre un problème pratique ou de poser une question de recherche, ils doivent mettre en œuvre de nouvelles compétences, faire des hypothèses et les vérifier. Ainsi, en partant de leurs connaissances initiales, de leur compréhension première de la situation, arrivent-ils à une compréhension plus riche, des schémas plus complets en adaptant les premières grâce aux apports des expériences, aux résultats des essais effectués afin de vérifier leurs hypothèses. Pour l'enseignant cela consiste à organiser, à provoquer des situations, grâce à la répétition desquelles l'apprenant intériorise de mieux en mieux les opérations qui font l'objet de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant tend à évoluer vers celui d'un accompagnateur ou d'un guide. À la différence des étudiants à qui on aurait dispensé un cours magistral, ceux qui ont eu la possibilité d'être actifs pendant les cours ont pu adapter leurs représentations initiales. Ils ont contribué eux-mêmes à la construction de leurs nouvelles connaissances. Pour résumer, *« le courant constructiviste repose sur les théories développementales ; [il] s'intéresse à la construction des connaissances et au rôle de la médiation en apprentissage (en particulier la médiation offerte par l'enseignant). »* (Vienneau, 2011, p.72). Ses caractéristiques en matière de pédagogie sont la recherche et le développement de la réflexion, l'accompagnement des apprentissages ainsi que le développement de la coopération entre les étudiants. Il favorise la métacognition et

l'autorégulation des apprentissages. Pour Vienneau (2011), les méthodes d'apprentissage par résolution de problèmes ainsi que l'apprentissage par projets comportent de nombreuses caractéristiques « *constructivistes : l'engagement cognitif et affectif de l'apprenant, l'apprentissage significatif, le développement de compétences transversales et de la métacognition, les possibilités de transfert...* » (*ibid.*, p. 206). On illustrera la mise en œuvre du constructivisme dans l'enseignement supérieur par « *des activités de réflexion à propos des représentations préalables des étudiant-e-s, des tâches à réaliser en autonomie (recherche d'informations, projet personnel, etc.), des visites de terrain.* » (Daele et Berthiaume, 2010, p. 2). Enfin, dans les années 1980, se développe le quatrième courant pédagogique, le socioconstructivisme.

- **Le socioconstructivisme**

Ce courant s'appuie sur la dimension sociale de la construction des connaissances en insistant sur le rôle des interactions sociales dans cette coconstruction. Il s'appuie sur le constructivisme Piagetien mais en apportant une dimension interindividuelle aux mécanismes intra-individuels décrits par Piaget. En 1981, Doise et Mugny publient *Le développement social de l'intelligence*. Dans cet ouvrage, en faisant leur la conception de l'apprentissage de Vygotsky (« *un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel* », *ibid.*, p. 174), ils montrent que les pôles cognitif et social sont indissociables pour le développement humain. Selon eux, l'interaction sera constructive à condition qu'elle permette la confrontation de conceptions divergentes. Cette confrontation entraîne un premier déséquilibre entre les individus qui permet à chacun de saisir la différence de sa propre conception par rapport à celle de l'autre en l'exprimant. C'est le processus interpersonnel. Ce dernier induit un deuxième déséquilibre sur le plan cognitif, mais interne cette fois, (le processus intrapersonnel), qui l'amène à reconsidérer sa position en tenant compte de celle de l'autre pour construire une conception nouvelle, un nouveau savoir. Dans ce processus nous pointons l'existence de régulations régulières entre les différents stades de déséquilibre. En effet, dès lors que l'on est confronté à la différence, il devient nécessaire d'apprendre à s'y arrêter de façon à mettre à jour ce qui la constitue. Nous y voyons la possibilité de développer une démarche réflexive, ce qui constitue une composante nécessaire de l'apprentissage. Le fait de pouvoir exprimer ce qui fait cette différence, de décrire le

chemin qui sépare les deux positions, de rendre explicite les étapes de sa réduction, voilà autant de moyens de se rendre compte des apprentissages à réaliser, voire déjà effectués. Les travaux de Vygotsky l'ont démontré, le langage et les systèmes de signes nous permettent d'accéder aux fonctions mentales supérieures (attention, mémoire, volonté).

« Le travail en interaction est très fréquemment à l'origine de dynamiques de confrontations socio-cognitives efficaces ; d'effets positifs sur la représentation de la tâche, sur les buts à atteindre et les procédures pour y parvenir ainsi que sur le contrôle des activités cognitives et métacognitives. En tout cas, ces confrontations déstabilisent les procédures individuelles des sujets impliqués ce qui exige d'eux une réorganisation le plus souvent constructrice de leur système cognitif. » (Roux, 2004, p. 2).

Pour cette raison, il nous semble important de souligner la nécessité de l'expression de sa position, de sa conception, comme une manière de mettre sa pensée au jour car c'est là que se situe l'un des points clefs de l'apprentissage. La prise de conscience de sa propre pensée donne l'occasion à l'apprenant d'une connaissance nouvelle sur ce qu'il sait, c'est-à-dire une connaissance métacognitive. Nous insistons sur la nécessité des régulations que sous-entend la mise en œuvre d'une démarche socioconstructiviste. De même, il est nécessaire que cela puisse être effectué dans un système d'échange entre les apprenants de façon à ce que chacun puisse bénéficier non seulement de ses propres régulations mais aussi de celles que les autres expriment.

Pour la pédagogie, les apports du socioconstructivisme sont nombreux. En effet, on peut les présenter en fonction de deux plans principaux : celui des dispositifs et celui de la métacognition. Le premier consiste dans la mise en œuvre d'un milieu d'apprentissage dont la visée première est de chercher à favoriser la réflexion plutôt que le bachotage, l'apprentissage en profondeur plutôt que l'apprentissage superficiel. Il avance l'idée d'une évolution du rôle de l'enseignant vers un « *modeling cognitif* » (Vienneau, 2011, p. 205) auquel participeraient les pairs « *mettant l'accent sur la coopération entre les élèves* » (*ibid.*). Il peut s'agir pour l'enseignant de mettre en œuvre des situations qui aideront

« [...] les étudiant-e-s à agir, coopérer, créer collectivement et se questionner en vue de développer des compétences professionnelles. Ceci peut se réaliser par exemple dans des travaux de groupe, des stages de terrain, des rencontres avec des expert-e-s, des discussions de groupe, un enseignement réciproque (entre étudiant-e-s), des

collaborations à distance en recourant à l'usage de technologies, des simulations, etc. »
(Daele et Berthiaume, 2010, p. 3).

Par ailleurs, le deuxième plan essentiel mis en avant par le courant socioconstructiviste tient dans l'importance qu'il accorde à la métacognition ainsi qu'à l'autorégulation des apprentissages. Dans ce cas, l'attention de l'enseignant pourra se porter sur les régulations et notamment l'accompagnement du développement de l'autorégulation des étudiants.

Nous souhaitons aborder ces deux dernières notions d'une façon un peu plus approfondies en prélude à l'étude des apports des neurosciences.

- La métacognition

Nous avons mentionné la métacognition comme étant l'un des éléments importants pour une pédagogie socioconstructiviste car elle permettait à l'individu apprenant de rendre conscients les processus mentaux de son apprentissage. Plusieurs définitions en sont données dans la littérature dont nous retiendrons celles qui nous paraissent correspondre le mieux à la compréhension la plus large de la communauté scientifique actuelle. Précisons pour commencer avec Flavell (1979), considéré comme le pionnier sur ce sujet, que

« La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. » (Flavell, 1976, p. 232).

Ainsi la métacognition s'intéresse au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale. *« afin de planifier, d'évaluer, de vérifier et d'ajuster son processus d'apprentissage. Trois composantes y sont associées : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience des processus mentaux »* (Lafortune et St-Pierre, 1996). Pour Leclerc et Poumay (2003) la définition initiale de Flavell n'est pas assez opérationnelle. Ils proposent donc la leur : *« L'ensemble des jugements, des analyses, des régulations conscientes ou non (mais qu'il importe de rendre explicites, observables et conscientes) effectuées par l'apprenant sur ses propres performances (processus ou produits), dans des situations de PRE, PER ou POST*

performance. » (Leclerc et Poumay, 2003). Ici les régulations sont entendues comme les actions correctives, « *les reconductions, les changements dans les méthodes de travail, les habitudes, l'environnement...* » (*ibid.*). Elles porteront donc sur ses performances (prises au sens anglo-saxon du terme de comportement dans une situation donnée) ainsi que sur les jugements portés par l'individu sur la qualité de ses performances de même que sur les analyses – justifications, explications et attributions causales – qu'il en fait.

Ainsi la richesse de cette notion de métacognition se dévoile-t-elle. On peut la décrire comme un processus dynamique qui partirait des connaissances métacognitives que l'individu détient (sur lui-même, au sujet de la tâche à effectuer et sur la façon de procéder), qui mettrait en œuvre des mécanismes de gestion mentale pour effectuer la tâche (planification, contrôle, régulation) puis reviendrait enrichir ses connaissances cognitives initiales en fonction de l'analyse des résultats obtenus. La conscience du fonctionnement de sa pensée lui permet cet enrichissement. Pour Romainville (2007), la métacognition est fondamentalement une affaire de prise de conscience : « *L'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage.* » (*ibid.*). On retrouve bien ici les deux aspects déjà soulignés de connaissances de ses propres connaissances et de régulation de ses manières d'apprendre. C'est cette dernière composante qui suppose la prise de conscience d'un manque et de la nécessité d'y remédier. D'une façon synthétique, la métacognition peut donc être décrite comme une aptitude mentale de gestion de ses connaissances sur soi-même et de régulation de ses stratégies d'apprentissage : c'est « [...] *la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser.* » (Devolve, 2006). Même si Romainville souligne qu'il faut nuancer ce propos, de nombreuses études ont montré que la métacognition était bénéfique pour l'apprentissage dont elle est un facteur déterminant, plus encore que le temps passé sur la tâche ou le feedback. A ce propos, il cite une méta analyse conduite par Wang *et al.* en 1990. De même pour les élèves en difficulté « [...] *la maîtrise de savoirs et de savoir-faire métacognitifs permet de bénéficier de l'instruction et facilite le développement cognitif et les apprentissages notionnels* » (Doudin et Martin, 1992, p. 19, in : Romainville, 2007).

Pour passer de la métacognition au deuxième élément retenu par le socioconstructivisme comme étant fondamental dans l'apprentissage et pour conserver notre visée de la gestion des apprentissages, il est nécessaire d'aborder la notion de régulation et, plus précisément celle d'autorégulation. En effet, si l'on souhaite enseigner la métacognition (Doly, 1998) il est nécessaire de s'intéresser aux régulations (Allal, 2001, 2006 ; Mottier-Lopez, 2012).

- Des régulations à l'autorégulation des apprentissages

Le terme de régulation est utilisé par de nombreuses disciplines (biologie, sociologie, psychologie, économie et sciences de l'éducation) et dans différents contextes (description, analyse, évaluation). Nous nous y intéressons dans le cadre de travaux en sciences de l'éducation (Allal et Mottier Lopez, 2007 ; Hadji, 2012 ; Laveault, 2007 ; Mottier Lopez, 2012) notamment parce que notre propos se rapporte aux situations d'enseignement-apprentissage et plus précisément dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, nous constatons avec Lucie Mottier-Lopez (2013) que les sciences de l'éducation se sont intéressées aux régulations dans différents cadres conceptuels :

« En sciences de l'éducation, un concept développé tout particulièrement dans le cadre de l'évaluation formative (e.g., Allal, Bonniol, Cardinet, De Ketele, Laveault, Vial, Weiss...). En psychologie de l'éducation, un concept au cœur de la théorisation des processus d'apprentissage au sens large et des interventions éducatives (e.g., Boekaerts, Verloop, Zimmerman...). En didactique, un concept qui caractérise une des fonctions enseignantes (e.g., Brousseau, Leutenegger, Schneuwly...) » (Mottier-Lopez, 2013, p. 4).

Une vision classique de l'apprentissage (Pintrich, 1994, Vermunt et Verloop, 1999) en fait le résultat des trois composantes essentielles que sont les composantes cognitives (ce que l'on sait et ce que l'on sait faire), les composantes métacognitives (ce que l'on sait de ses connaissances et ce que l'on fait pour apprendre) et les activités affectives et motivationnelles. Allal (2007) en ajoute deux qui nous paraissent fondamentales car elles permettent de comprendre l'aspect dynamique du processus d'apprentissage. Il s'agit d'une part des « [...] *mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant.* » (*ibid.*). Ce sont ces mécanismes que l'auteure désignera sous le terme de régulations. D'autre part des « produits qui résultent des transformations, tant sur le plan mental (e.g., la consolidation d'un nouveau répertoire

de comportements mobilisables dans une classe de situations donnée), que sur le plan matériel (e.g., la construction d'un outil adapté à la réalisation d'une tâche). » (Allal, 2007, p. 9). Ce qui nous semble important dans cet ajout tient dans le fait de préciser que les régulations ne concernent que les mécanismes de guidage, de contrôle et d'ajustement des activités mentales des apprenants. Ainsi, l'apprentissage est donc formé de cinq composantes :

- « 1. les activités cognitives et métacognitives – processus mentaux, actions sur le – impliquées dans les transformations des connaissances et des compétences de l'apprenant ;*
- 2. les activités affectives, liées aux dispositions motivationnelles et attributionnelles qui influencent l'activation des processus cognitifs ;*
- 3. les activités sociales, d'interaction avec autrui et d'action conjointe, qui soutiennent les activités cognitives et affectives ;*
- 4. les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant ;*
- 5. les produits qui résultent des transformations, tant sur le plan mental (e.g., la consolidation d'un nouveau répertoire de comportements mobilisables dans une classe de situations donnée), que sur le plan matériel (e.g., la construction d'un outil adapté à la réalisation d'une tâche). » (ibid.).*

Avec Hadji (2012), il nous semble que les régulations, qui forment la quatrième composante, sont l'un des éléments que les enseignants devraient apprendre à travailler dans l'optique d'une amélioration des apprentissages de leurs étudiants. Il est nécessaire d'en préciser les contours afin de vérifier comment en faire des éléments des enseignements. En effet, les régulations peuvent concerner l'apprentissage tout comme l'enseignement. Nous verrons ensuite qu'elles peuvent être décrites en fonction de leur source (l'enseignant, le milieu ou l'étudiant) ainsi que de la temporalité et des buts qu'elles poursuivent (rétroactives, proactives). Enfin, il nous a semblé nécessaire de reproduire un schéma synthétique de présentation des différents niveaux auxquels des régulations peuvent contribuer à l'apprentissage des étudiants présenté par Linda Allal (2007).

- ***Les régulations d'apprentissage et d'enseignement***

Mottier-Lopez (2013) distingue deux niveaux auxquels les régulations peuvent avoir un rôle important. On aura donc les régulations des apprenants (dont l'autorégulation), ciblées sur l'apprentissage et que l'enseignant doit chercher à accompagner et à renforcer. Elles favoriseront l'apprentissage en profondeur de l'étudiant. Un autre type de régulations concerne l'enseignement. Elles vont permettre à l'enseignant d'ajuster son dispositif pédagogique, tel exercice d'une séance ou, plus largement, la progression pédagogique ou le séquençage des activités au cours d'un semestre. Dans un cadre plus étendu, l'évaluation des enseignements par les étudiants ou les audits de qualité qu'ils portent sur des programmes, des composantes ou des institutions entières peuvent aussi être considérés comme des éléments régulateurs favorisant l'ajustement d'une organisation aux objectifs qu'elle poursuit.

- ***Un panorama des régulations***

Dans un très remarquable ouvrage collectif qu'elle a dirigé en 2007, Allal présente quelques précisions conceptuelles relatives aux régulations des apprentissages. Nous souhaitons revenir sur deux ou trois d'entre elles tant ces précisions nous ont paru éclairantes. Mais avant de les aborder, reprenons la définition de la régulation de l'apprentissage mise en avant par cette auteure : il s'agit d'une

« [...] *succession d'opérations visant à :*

- *fixer un but et orienter l'action vers celui-ci,*
- *contrôler la progression de l'action vers le but,*
- *assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction),*
- *confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. » (ibid., p. 8)*

Il s'agit là des caractéristiques de l'autorégulation des apprentissages, dans la mesure où ces processus sont organisés et mis en œuvre par l'étudiant pour lui-même et qu'il s'agit donc de « *régulations internes au fonctionnement psychologique de l'apprenant.* » (ibid.) Nous passerons en revue trois distinctions éclairantes à propos des régulations selon 1) leur origine, 2) ce sur quoi elles portent et 3) le moment où elles interviennent. Enfin, un quatrième point portera sur l'importance de l'évaluation pour l'autorégulation des apprentissages.

- **Hétéro et auto-régulations**

La première des caractéristiques mise en avant par Allal et Mottier Lopez (2007) consiste à distinguer les régulations externes de celles qu'un étudiant peut se faire à lui-même. Il s'agit d'une opposition entre les régulations que l'étudiant se fait à propos des « mécanismes psychologiques de guidage, de contrôle, d'ajustement » et celles que son environnement lui impose (les personnes, enseignants et pairs, la situation et le cadre de l'action). Les premières forment l'autorégulation tandis que les autres sont regroupées dans l'hétérorégulation. Mais cette opposition n'est pas utile pour notre propos (Raab, 2016) car les hétérorégulations contribuent à l'autonomisation des étudiants tout autant que les autorégulations.

- **Régulations homéostatiques et homéorhésiques**

En référence aux concepts piagetiens de l'équilibration et de l'accommodation, on peut aisément comprendre les notions de régulation homéostatique et homéorhésique. En effet, les régulations homéostatiques ont pour objet de ramener un système à un état d'équilibre. Par exemple, le fait de se relire permet de corriger les fautes que l'on a pu laisser passer en écrivant. Il s'agit de régulation homéostatique car on régule, on répare le bon équilibre du texte en corrigeant telle faute ou en remplaçant un mot. En revanche, on peut s'apercevoir que l'on fait systématiquement les mêmes erreurs et la régulation peut alors consister dans le fait de chercher d'où viennent ces erreurs, ce qui peut entraîner un changement de notre façon de considérer tel point de grammaire. Dans ce cas, la régulation devient homéorhésique car elle intervient sur la structure de notre connaissance qu'elle modifie. L'apprentissage est ainsi fait de ces deux dimensions. Lorsque j'apprends, je restructure des connaissances. Ces restructurations viennent rompre avec des régulations d'équilibration que les précédentes m'avaient permis de mettre en place. Et, cette rupture elle-même apporte avec elle de nouvelles régulations homéostatiques adaptées au résultat issu des régulations homéorhésiques. À ce propos, dans sa brillante thèse sur la pédagogie des moments faibles (soutenue en 2016), Raab évoque la question des habitudes en pédagogie pour faire la distinction entre les habitudes qui libèrent l'esprit de tâches subalternes et celles qui « *ne doivent pas concéder au dressage : les habitudes sont mauvaises quand elles prétendent régler les problèmes et éliminer les choix possibles.* » (Raab, 2016, p. 78)

- **Régulations immédiates et différées**

Les moments où les régulations se font sont de deux ordres : on pense naturellement aux régulations qui ont lieu pendant les activités d'apprentissage (« *on-line* »), qu'elles soient internes ou externes. Mais Allal (2007) souligne le cas des régulations différées qui concernent celles « [...] *qui interviennent lorsque l'apprentissage s'étale sur une période de temps comprenant plusieurs situations, entrecoupées par d'autres activités.* » (*ibid.*, p. 13) Lorsqu'un certain temps s'est écoulé entre le lancement d'une activité pendant laquelle d'autres activités pédagogiques ont été effectuées, par exemple, « *Les mécanismes de guidage, de contrôle et de réorientation des démarches d'apprentissage doivent se remobiliser, voire se re-configurer, à plusieurs reprises.* » (*ibid.*). Dès lors, « [...] *les apprentissages scolaires exigent presque toujours une articulation plus ou moins bien assurée entre les régulations on-line au sein de chaque tâche et une succession de régulations différées ou décalées liées aux différentes tâches entreprises dans le temps.* » (*ibid.*). Enfin, Allal établit encore une distinction qui permet d'enrichir notre compréhension des régulations et de l'importance qu'elles revêtent dans les activités d'enseignement-apprentissage : selon leurs différentes modalités (interactives, proactives et rétroactives).

« La régulation rétroactive correspond à un retour d'information (rétroaction), provenant d'une opération de contrôle, qui permet la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours (régulation on-line) ou d'une action déjà accomplie (régulation différée). [...] On peut distinguer [...] le retour d'information (feedback), toujours présent, de ses effets : pleinement rétroactifs lorsqu'il s'agit de simples corrections ou ajustements d'une trajectoire d'action déjà amorcée, plus nettement proactifs lorsqu'il s'agit de l'ouverture vers une nouvelle trajectoire. L'impulsion résultant de la régulation proactive affecte prioritairement les opérations en amont du contrôle, c'est-à-dire la formulation du but, l'orientation de l'action vers le but, la mobilisation des ressources pour assurer une progression efficace vers le but. » (Allal, 2007, p. 14).

À cette dernière distinction nous ajouterons avec Raab (2016) le souci des visées de ces régulations avec la détermination de trois niveaux d'objectifs :

« Tout d'abord celui d'une meilleure gestion et maîtrise de la classe pour l'enseignant, avec un élève acceptant dans ce premier niveau d'entrer et de se maintenir dans l'activité et le dispositif "écrit" par le maître. Ensuite celui d'un développement des fonctions élémentaires de l'élève pour agir sur le monde, notamment au travers de l'apprentissage et l'usage d'outils techniques. Enfin le développement des fonctions

psychiques supérieures de cet élève qui développe sa capacité à agir sur lui-même par l'usage d'instruments psychologiques. » (Raab, 2016, p. 80).

Si cette thèse se penche sur le cas d'enfants de l'école primaire, on peut appliquer ces trois objectifs aux situations d'enseignement-apprentissage rencontrés dans l'enseignement supérieur. En effet, si l'on partage l'idée que l'enseignant est le garant du cadre (pédagogique mais aussi relationnel et affectif) dans lequel se déroule son enseignement, il devient normal qu'il intervienne de façon à réguler ces aspects. De même, l'enseignement universitaire a, lui aussi, pour vocation de permettre, sinon de favoriser ou d'accompagner le développement intellectuel et parfois professionnel des étudiants. À ce titre, les régulations de l'enseignant, celles que les situations pédagogiques qu'il a conçues vont suggérer ou favoriser entre les étudiants et en eux, ces régulations contribuent à leur compréhension du monde tout autant qu'au développement de leurs fonctions psychiques supérieures.

- *Autorégulation et autoévaluation*

Afin de compléter ce panorama des régulations il nous paraît utile de suivre les conseils de Hadji (2015) sur l'intérêt de passer par l'autoévaluation pour amener petit à petit les étudiants à des pratiques d'autorégulation. En effet, pour cet auteur, les régulations de l'enseignant portent d'abord sur la situation sur la situation d'apprentissage sur laquelle elles peuvent avoir un effet direct sur les situations d'apprentissage. Notre expérience nous montre bien que nous pouvons réguler l'activité des étudiants en donnant des consignes claires (affichées au tableau le temps de l'exercice de façon à ce que les individus n'aient qu'à lever la tête pour y revenir), en précisant le temps qu'il reste, en ramenant l'attention à nous lorsque nous le jugeons nécessaire... Pour Hadji (2015), les régulations de l'enseignant « [...] *ne sont fécondes que si elles impactent les régulations gérées par les apprenants* [parce que] *seul l'individu peut apprendre ou se former* [et que] *seul il a le pouvoir de réguler véritablement ses apprentissages.* » (*ibid.*). Mais cela ne nous empêche pas, bien au contraire, de faire en sorte de réunir les conditions dans lesquelles les étudiants seront amenés à effectuer des régulations de leurs apprentissages. L'autoévaluation est un moyen que Hadji (2015) propose comme piste à privilégier en relevant que « [...] *le retour sur soi (autoévaluation, autoanalyse, interrogation continue sur son action)* » (*ibid.*, p. 51) constitue un moyen

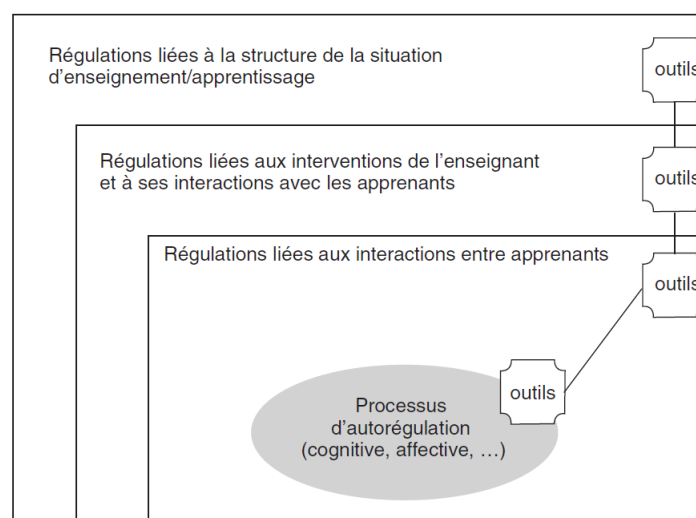
d'amener l'apprenant à l'autorégulation de ses apprentissages. La proposition « *Faire de l'autoévaluation une pratique courante* » (Hadji, 2015) est suivie de conseils pratiques et d'outils que nous reprendrons dans la troisième partie de ce travail, au moment de déterminer ce que les enseignants et les étudiants devraient ou pourraient faire pour l'autorégulation des apprentissages.

Cette présentation des régulations ne serait pas complète sans l'évocation d'un schéma de Allal (2007) que nous reproduisons ci-dessous. Ce schéma met en évidence le fait que les régulations sont enchâssées dans plusieurs situations qui s'imbriquent les unes dans les autres, à l'instar des poupées gigognes. Ainsi, du plus proche de l'étudiant au plus lointain, Allal décrit de façon synthétique le fait de

« l'emboîtement des interactions entre apprenants dans un contexte social plus large, celui des transactions entre l'enseignant et le groupe classe ou groupe de formation, ces transactions étant elles-mêmes situées à l'intérieur de la structure de la situation d'enseignement/apprentissage. [Ce schéma] n'aborde cependant pas d'autres sources de régulation, plus englobantes, qui exercent une influence sur la mise en œuvre de la situation telles que les démarches de planification de l'enseignement, la concertation entre collègues, le mode d'organisation du travail au sein de l'établissement, les caractéristiques du curriculum, les évaluations externes, entre autres. » (ibid., p. 15).

Les outils font l'objet de régulations au sein de chaque niveau. Ces régulations relient les niveaux entre eux.

Figure 1 : Niveau de régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation



Source : Allal, 2007.

Ainsi, après avoir décrit les apports de la psychologie du développement, les apports des travaux de Piaget, de ceux de Wallon, de Bruner, de Vygotsky, après le rappel des propositions des différents courants pédagogiques, sommes-nous revenus plus en détail sur la métacognition, les régulations et l'autorégulation des apprentissages. Nous voyons se dessiner maintenant l'importance des régulations dans l'interaction enseignement-apprentissage. Depuis Piaget (1975) jusqu'à Allal (2007), sans oublier les contributions de Mottier-Lopez (2015) ou encore Hadji (2012), nous avançons vers la mise en évidence de la nécessité d'apprendre à utiliser les interactions. Ces travaux nous amènent petit à petit à l'autorégulation des apprentissages.

D'autres travaux scientifiques se développent dans un champ disciplinaire très riche et très étendu que l'on peut tenter de rassembler sous le vocable de « neurosciences cognitives ». Ce champ s'intéresse aux liens qui existent entre le système nerveux et la cognition. Nous les présentons maintenant de façon à compléter notre compréhension de ce qui fait l'apprentissage et à vérifier la part qu'ils laissent à l'autorégulation des apprentissages.

2. Les neurosciences (Dehaene, Lachaux, Gaspar), la « neuroéducation » ou les neurosciences éducatives (Grene-UCO)

Des grands principes explicatifs du fonctionnement de l'apprentissage en passant par une présentation des découvertes actuelles des neurosciences, nous souhaitons présenter ici quelques notions que tous les enseignants (ceux qui exercent dans l'enseignement supérieur comme les autres) devraient avoir à l'esprit lorsqu'ils préparent de même que lorsqu'ils animent leurs enseignements.

Dans un dossier remarquable (très complet, clair et simple d'accès) édité dans le cadre de leur veille au sein de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) (Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux), Gaussel et Reverdy (2013) présentent un tour d'horizon des origines des neurosciences aux enseignements que les pédagogues peuvent en tirer. L'enthousiasme que ces questions a pu susciter est à modérer au contact de la réalité, la mise en œuvre concrète des expérimentations ne sortant que très rarement des laboratoires. Cependant, des principes concernant l'apprentissage en général peuvent être tirés de ces travaux. Des enseignements du Professeur Dehaene au

Collège de France aux recherches de Jean-Philippe Lachaux jusqu'aux propositions d'Eric Gaspar, nous allons présenter maintenant ce qu'il peut être utile de savoir sur le fonctionnement mental humain pour enseigner et apprendre. Il s'agit simplement de rassembler ces propositions afin de vérifier ce qu'elles peuvent apporter à la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

2.1. Les fondamentaux de l'apprentissage

Dans son cours donné au Collège de France au cours de l'année universitaire 2014-2015 intitulé « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires », Dehaene a mis en avant quatre principes fondamentaux de l'apprentissage. Ces principes sont la plasticité cérébrale, l'attention et le contrôle exécutif, l'engagement actif et le feedback et enfin la consolidation de la mémoire. Nous présentons maintenant chacun de ces principes et tâchons d'en montrer l'intérêt pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

- La plasticité cérébrale

En matière d'apprentissage, la plasticité cérébrale est un moyen d'expliquer que la configuration de notre cerveau évolue tout au long de notre vie. Lorsque nous découvrons un nouveau concept, lorsqu'une nouvelle idée se fait jour ou lorsque nous comprenons quelque chose, des synapses neuronales se forment. Plus nous enrichissons ce concept, cette idée, cette découverte, plus nous revenons dessus, plus ces synapses se renforcent. On emploie la métaphore du chemin que l'explorateur doit se frayer dans la jungle entre son camp de base et sa destination. Le premier passage, qui correspond à la découverte ou à la compréhension de la nouveauté, sera long, pénible, exigeant. Mais les suivants bénéficieront d'un chemin de mieux en mieux balisé permettant un trajet de plus en plus aisé et rapide. Par ailleurs, d'autres découvertes, d'autres notions ouvriront peut-être d'autres voies rendant le premier chemin obsolète ce qui peut conduire à son abandon progressif. En termes de fonctionnement cérébral, la première étape est difficile, nous sommes très concentrés et attentifs pour saisir une nouvelle notion. Nous la consolidons en l'utilisant, en la questionnant et en la soumettant à notre critique. Nous effectuons des exercices, nous en parlons autour de nous, dans l'enseignement supérieur nous préparons peut-être des présentations devant des auditoires ou des dissertations. Toutes ces actions constituent autant d'allers-retours sur notre chemin

entre le camp de base et notre destination (l'idée, le nouveau concept...). Ainsi, renforçons-nous les circuits neuronaux liés à cette idée ou ce concept. Mais le temps passe, et nous maîtrisons beaucoup mieux l'idée ou le concept en question : nous avons « engrammé » cette connaissance et il nous est maintenant très facile d'y revenir. Nous avons développé de nombreux autres liens avec d'autres idées ou concepts, des illustrations, des souvenirs. Ainsi, les synapses initiales, frêles et friables, ont été renforcées par toutes les activités que nous avons effectuées autour de l'idée et du concept d'origine. Maintenant, l'idée ou le concept initial nous est tellement familier qu'il nous vient à l'esprit aisément, sans effort, à la moindre sollicitation.

Au bout d'un certain temps, nous y revenons peut-être avec moins de régularité, nous y faisons moins attention, nous en avons peut-être moins besoin ou moins souvent. Petit à petit, d'autres notions, d'autres questions se font jour et l'idée ou le concept, bien que toujours mémorisé, ne reviendra plus de façon aussi automatique qu'auparavant. Les réseaux synaptiques se reforment et ainsi les connexions neuronales initiales peuvent être amenées à disparaître.

« Ces points de contact entre les neurones, qui définissent les réseaux par lesquels les informations sont codées et relayées, constituent les traces de mémoire de nos expériences et modifient le comportement de nos neurones. Les méthodes récentes d'imagerie démontrent que ces synapses se remodelent en permanence. L'activité neuronale, ou son absence, module sélectivement la stabilité des synapses. Les épines dendritiques, structures qui accueillent les synapses excitatrices sur les neurones pyramidaux du cortex, apparaissent ou disparaissent à des échelles de temps relativement rapides, de quelques secondes à quelques jours. Le branchement des axones se réorganise également, quoique de façon moins rapide. Enfin, la myélinisation des axones peut également être modifiée par l'usage. » (Dehaene, 2014).

La myéline est appelée aussi « substance grise ». Elle permet de gainer les axones et facilite le passage des informations. Les nouvelles acquisitions intellectuelles s'appuient sur des organisations neurales sans lesquelles elles ne pourraient pas avoir lieu : on ne peut apprendre que sur la base des connaissances préalables qui nous permettent de comprendre ce dont il est question.

Nous voyons là deux éléments-clefs de tout apprentissage : partir de ce que les étudiants savent déjà sur le sujet d'étude abordé (les idées qu'ils en ont, leurs préconceptions) et revenir, faire revenir, répéter et travailler sur l'objet de son étude de façon à ce que l'apprentissage rende le chemin de plus en plus praticable.

- **L'attention et le contrôle exécutif**

Le monde pénètre en nous par l'intermédiaire de nos sens. Et nous sommes bombardés de milliers d'informations de toutes sortes à tout moment. Par exemple, pendant que vous lisez ces lignes, vous pouvez entendre une auto passer dans la rue ou un oiseau chanter, vous pouvez savoir si la température de la pièce est conforme à vos besoins, vous savez que vous allez vous arrêter bientôt pour étancher votre soif..., bref, si votre attention est focalisée sur le message délivré dans ce paragraphe, votre esprit va laisser passer bon nombre d'autres informations qui ne sont pas directement en phase avec les objectifs que vous avez déterminés au moment de vous mettre à lire. L'attention exerce le rôle d'un filtre à partir duquel certaines informations pertinentes seront conservées et adressées au système de traitement, tandis que d'autres seront éliminées. Ainsi, « [...] *en comprenant que pour ainsi faire elle élimine pour concentrer, on réalisera soudain la justesse profonde du terme de concentration.* » (Dehaene, 2013).

Posner a montré qu'elle était faite de trois systèmes : alerte, orientation et contrôle exécutif. L'alerte correspond au mécanisme de la vigilance, celui par lequel l'audition d'un mot-clef ou la vision d'une image ramène notre esprit au sujet du moment. L'orientation de l'attention correspond aux mécanismes par lesquels nous sélectionnons un objet d'attention. Dans une vidéo désormais célèbre, « *l'expérience du gorille invisible* », Simons et Chabris (1999) démontre que si notre attention peut se focaliser sur certains signaux, elle inhibe du même coup la perception d'autres signaux jugés moins pertinents. On parle alors de « [...] *cécité inattentionnelle : focaliser son attention sur un objet de pensée nous rend aveugles à d'autres stimuli pourtant proéminents* ». Nous laissons à Jean-Philippe Lachaux le soin de décrire l'expérience du gorille invisible.

« Dans cette expérience, l'expérimentateur demande simplement au participant de regarder un petit film montrant six jeunes gens jouant avec deux ballons. Trois de ces personnes portent un T-shirt blanc et les trois autres un T-shirt noir. L'action n'est pas franchement palpitante : les joueurs vêtus de blanc se lancent une balle entre eux, et les noirs font de même avec une autre balle. Le spectateur doit simplement compter le nombre de passes que se font les blancs. Si vous projetez de regarder ce film sur Internet, je vous encourage à le faire avant de lire la suite. Le film dure quelques dizaines de secondes, au bout desquelles le spectateur doit fournir sa réponse, et dire si quelque chose dans le film l'a surpris. La majorité des personnes interrogées répondent à peu près correctement à la première question sans mentionner quoi que ce soit d'anormal. C'est alors que l'expérimentateur, ravi, repasse le film au spectateur en attirant son attention sur un événement peu banal : au milieu du film, une personne

déguisée en gorille traverse la scène, s'arrête au milieu des joueurs en saluant la caméra avant de disparaître de l'autre côté. Le spectateur qui n'a pas vu le gorille ne peut que ressentir stupeur et incrédulité : "C'est incroyable, ce n'est pas le même film !" Mais il doit rapidement admettre que le passage du gorille lui a effectivement totalement échappé. Évidemment, il lui est désormais impossible de revoir le film sans voir le gorille. » (Lachaux, 2011, p. 58).

Dehaene (2013) note que l'orientation de l'attention est sensible au contexte social : *« la présence d'un tuteur humain module massivement l'apprentissage en orientant l'attention de l'enfant vers l'objet à apprendre (attention partagée). Elle induit également une "posture pédagogique" qui incite l'enfant à interpréter l'information présentée comme importante et généralisable. »* (Dehaene, 2013, cours en ligne).

Enfin, le mécanisme de contrôle exécutif détermine la façon dont nous allons traiter les informations sélectionnées par le mécanisme précédent. Il s'agit de *« [...] l'ensemble des processus qui sous-tendent la planification, la sélection, l'initiation, l'exécution et la supervision des comportements volontaires »* (ibid.). En font partie les stratégies volitionnelles évoquées par Cosnefroy (2011) dont la notion de maintien du but. On y trouve enfin *« [...] la sélection des représentations perceptives, des actions et des opérations pertinentes pour atteindre ce but ; l'inhibition des actions inappropriées ; le changement de stratégie ; et la détection et la correction des erreurs qui éloignent du but. »* (Dehaene, 2013).

Pour les enseignants, il nous semble important de retenir de ces premiers éléments la notion de filtre et le fait des trois étapes d'alerte, d'orientation et de contrôle. En effet, le filtre doit être activé puis orienté pour permettre l'action attentive. Il nous faudra donc mettre en œuvre des activités destinées à canaliser l'attention des étudiants, qui les amèneront progressivement à prendre conscience de ces étapes puis à les suivre d'abord de façon volontaire, et enfin d'en faire petit à petit des sortes de routines. Par exemple, nous pouvons les encourager à se poser des questions (*« Ai-je bien compris ? », « Quels sont les points-clefs ? »*) ou à se faire des représentations mentales de ce dont ils veulent se souvenir, ou encore de décrocher volontairement leur attention et respirer profondément, pour mieux revenir au sujet... avec plus d'attention. Nous reviendrons sur les nombreuses actions possibles des enseignants comme des étudiants dans la troisième partie de ce travail. Dans un autre contexte, Dehaene (2015) suggère que *« Le contrôle exécutif est l'une des plus importantes compétences transversales que*

l'école peut faire grandir en pratiquant, dès la maternelle, des exercices pour apprendre à se contrôler, à se concentrer, à prêter attention à ses limites (métacognition) et à se corriger. » (ibid.).

- L'engagement actif et les rétroactions (feedback)

L'avant-dernier pilier de l'apprentissage que souligne Dehaene dans son cours de 2013 est composé de deux éléments clefs : l'engagement actif et le retour rapide d'informations (feedback). Il y ajoute la curiosité, comme l'un des éléments moteurs de l'action. Mais avant d'y entrer, il est nécessaire d'expliquer la façon dont nous raisonnons face à l'incertitude de nos représentations du monde et à leur évolution. La théorie Bayésienne fournit une suggestion sur

« [...] la manière optimale de mener un raisonnement plausible en présence d'incertitudes. Dès la naissance, le bébé semble doté de compétences pour ce type de raisonnement probabiliste. L'inférence Bayésienne rend également bien compte des processus de perception : étant donné des entrées ambiguës, le cerveau en reconstruit l'interprétation la plus probable. La règle de Bayes indique comment combiner, de façon optimale, les a priori issus de notre évolution ou de notre mémoire avec les données reçues du monde extérieur. » (ibid.).

Dehaene (2012) explique que d'après la théorie du « cerveau Bayésien » nous raisonnons sur des inférences que nous formons à partir de notre modèle interne, c'est-à-dire ce que nous imaginons que nos sens vont nous donner de l'état de la situation. Par exemple, j'entends une sirène. Je vérifie en regardant dans la rue qu'il s'agit bien du camion rouge. J'ai prédit que j'allais voir un camion rouge et je le vérifie en regardant par la fenêtre. Je vois une ambulance. Mes sens me permettent de corriger le lien entre cette sirène et l'ambulance, c'est-à-dire de remplacer l'image du camion rouge par celle de l'ambulance dans l'association entre son de la sirène et image. L'algorithme Bayésien suit donc le mouvement suivant : a) prédiction à partir du modèle interne (cette sirène est celle de l'ambulance), b) comparaison de ces prédictions avec les données perçues de la réalité (signal d'erreur : je vois une auto blanche et non un camion rouge), c) ajustement du modèle interne grâce au signal d'erreur. Ce modèle suppose donc deux éléments clefs pour l'apprentissage : « [...] la génération d'une anticipation sur le monde extérieur (engagement actif), et le retour d'information sous la forme de signaux d'erreur (en provenance de l'environnement ou de l'enseignant). » (ibid.) c'est-à-dire un retour d'information (ou feedback).

C'est ce « système » en quatre étapes (anticipation, retour d'information, correction et nouvelle anticipation) qui permet d'apprendre. Et il le fait à partir de l'erreur. Cela nous amène à deux conclusions : a) l'erreur devrait être dotée d'un statut beaucoup plus positif de l'école à l'enseignement supérieur ; b) il faut laisser de l'espace pour l'accomplissement du cycle. Par exemple, si l'enseignant organise trop précisément les activités, si l'étudiant n'a plus de prédictions à faire ou si le feedback n'intervient pas assez rapidement, il risque de perdre sa curiosité, sa motivation pour la découverte. Ainsi, Dehaene (2013) insiste sur le fait que l'erreur doit « [...] être d'une part, activement remarquée par l'apprenant, qui loin de l'ignorer, doit la dépasser. D'autre part, pour être fertile elle doit ne pas être trop sanctionnée, le stress étant un inhibiteur d'apprentissage ». Voilà un nouveau pan de responsabilité des enseignants, tout autant valable à l'école que dans l'enseignement supérieur, tout au long de la formation de chacun. Pour résumer ces derniers points, pour favoriser l'apprentissage des étudiants, nous devons leur permettre d'exercer le cycle Bayésien (le simple fait de laisser le temps de formuler une réponse complète aux personnes présentes dans un amphithéâtre en leur demandant de la rédiger, par exemple, peut permettre la mise en œuvre du premier mouvement du cycle : la prédiction). La deuxième clef tient dans ce que nous faisons de l'erreur : comment réagissons-nous face à de mauvaises réponses, utilisons-nous positivement l'erreur de l'un pour en faire comprendre les sources et en tirer de quoi apprendre ? De même, que faisons-nous de la bonne réponse, savons-nous aussi agir sur la motivation et « [...] conclure un succès par un renforcement social : une approbation, une validation, un encouragement » (ibid.) ?

- **Consolider ses acquis**

Le quatrième pilier de l'apprentissage tient dans ce que nous en faisons : ce que nous utilisons, ce dont nous nous souvenons et que nous adaptons aux situations que nous vivons. La mémoire y joue un grand rôle. Voyons ce que la psychologie cognitive nous apporte sur le plan des stratégies d'apprentissage.

Dans la fin du XIX^e siècle (1897) Ebbinghaus a montré que le temps avait une incidence sur la qualité de la rétention des informations mémorisées. Il a mis en avant également le fait que les conditions de l'apprentissage ainsi que la profondeur du traitement de l'information influençaient considérablement la qualité de cette

mémorisation. Ainsi, si l'on considère avec Tulving (1972) que notre mémoire est composée de plusieurs systèmes, mémoire procédurale (habitudes et automatismes, habiletés mises en œuvre) et mémoire sémantique (mémoire des connaissances qui permet de trouver le sens d'un texte, de comprendre une conversation ou les éléments d'une situation), alors comprend-on qu'un mot appris en référence à son sens, son étymologie ou encore au contexte dans lequel on le découvre sera mémorisé plus en profondeur qu'une syllabe dénuée de signification. La profondeur de traitement donnera un meilleur taux de rétention des stimuli qu'une mémorisation mécanique (par cœur). « *Faire l'effort de comprendre un mot ou une phrase facilite son rappel ultérieur* » (Dehaene, 2015).

Un deuxième effet concerne l'entraînement qui permet l'automatisation de certaines routines. Par exemple, lorsque l'on apprend à conduire, chaque geste est rendu explicite : on doit être attentif à la ceinture que l'on a bien attachée, au clignotant, à l'embrayage puis à la place du pommeau de vitesse pour enclencher la première... Nous sommes alors conscients de chacun de ces gestes, mais petit à petit, avec l'entraînement, des automatismes se développent qui nous permettent de libérer notre attention exécutive sur la conversation qui se tient dans l'habitacle. Bref, il s'agit « [...] *d'accomplir le transfert de l'explicite vers l'implicite* » (Dehaene, 2013). Ce phénomène permet de libérer des ressources de haut niveau nécessaires à l'apprentissage.

En 1962, Fraisse rappelle une loi mise en avant dès la fin du XIX^e siècle par Jost (1892) : « *La mémorisation, dit cette loi, s'obtient plus économiquement quand on introduit des intervalles convenables entre les efforts consécutifs d'acquisition. Mieux vaut répéter trois fois une leçon avec un intervalle, ne serait-ce que de quelques minutes entre les répétitions, que de les masser en une seule fois.* » Pashler et al. (2007) ont montré que le fait de distribuer ces périodes d'étude dans le temps offrait une meilleure rétention de ce qui avait été appris de même que le fait de se tester régulièrement et, lorsque ces tests interviennent au plus tôt après l'apprentissage initial. Par exemple, le fait de réviser (effort mental qui consiste à se rappeler une leçon sans recourir à ses notes dans un premier temps) au bout d'une semaine multiplie par trois les scores quelques mois plus tard.

Pour résumer, les pédagogues devront inciter les étudiants à travailler sur le sens de ce qu'ils veulent mémoriser de façon à favoriser un encodage en profondeur. Ils devront leur donner des occasions (nombreuses) de tester leurs apprentissages en leur posant des questions, en leur donnant des défis, en leur organisant des occasions de se tester (avec feedback). Enfin, ils devront leur apprendre à réviser (selon le geste mental du rappel) à des intervalles espacés.

Même si toutes ne font pas l'objet d'applications concrètes pour l'enseignement, un certain nombre de recherches scientifiques permettent de faire évoluer les pratiques des enseignants. En manière d'introduction au rassemblement des leçons que nous retenons des modèles et outils que nous avons abordés au long de ce chapitre, nous souhaitons nous arrêter un moment sur le travail d'Eric Gaspar. Ce professeur de mathématiques a synthétisé les connaissances issues des neurosciences utiles aux pédagogues et aux étudiants dans un programme de formation qu'il leur destine sous le nom de « Neurosup ». Nous nous arrêterons sur quatre points clefs de ce programme dont la particularité est d'être proposé en même temps aux enseignants et à leurs élèves ou étudiants. Ainsi, chacun des deux groupes sait reconnaître et interpréter les réactions de l'autre puisqu'il partage la même culture du fonctionnement mental dans un contexte d'apprentissage. Nous concluons ce chapitre avec la synthèse des leçons que nous en tirons.

2.2. Un programme de formation (Neurosup, Eric Gaspar)

À partir des recherches exposées dans un ouvrage du CERI publié par l'OCDE en 2007 mais en s'appuyant aussi sur les travaux de plusieurs scientifiques de renom international (Olivier Houdé, Stanislas Dehaene, Jean-Philippe Lachaux, Lionel Naccache, ou encore Steve Masson et Patrice Potvin) Eric Gaspar a développé une formation de type « neuroéducative ». L'objectif de cette formation est d'apprendre aux acteurs de l'apprentissage que sont les enseignants et les élèves et les étudiants à mieux utiliser les capacités d'apprentissage du cerveau en adaptant les stratégies employées pour enseigner et apprendre. Il s'agit de connaître et de comprendre le fonctionnement de son cerveau pour mieux l'utiliser. Les domaines sur lesquels la méthode proposée par Eric Gaspar pourront s'exercer vont de la mémoire à la compréhension en passant par

l'attention, le stress, la créativité ou encore la restitution des informations apprises. Ainsi, pour chacune des quatre réalités du fonctionnement mental, des propositions d'activités sont faites pour les enseignants comme pour les étudiants. Ces quatre notions-clefs sont : a) le cerveau efface des données en permanence, b) il restitue l'information à l'aide d'indices récupérateurs, c) il raisonne par probabilités (cf. le cerveau Bayésien, plus haut) et d) les erreurs récurrentes ne s'effacent pas du cerveau.

Pour chacune de ces notions, des propositions de stratégies sont faites de façon à ce que les règles qu'elles énoncent soient mises à profit. Nous en présentons ici quelques-unes tirées d'une conférence donnée à l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, le 1^{er} février 2016.

- ***Le cerveau efface les données en permanence***

C'est la question de la plasticité cérébrale que nous évoquions plus haut : les informations qui ne sont plus utilisées finissent par disparaître. Si l'on parle communément de mémoire au singulier, dans la réalité on en distingue plusieurs qui diffèrent de par leur fonctionnement et leurs capacités : il s'agit de réseaux de neurones qui évoluent en fonction des stimulus auxquels nous sommes soumis. La mémoire à court terme, (quelques secondes à une minute) traite des informations sensorielles qu'elle reçoit afin de déterminer leur intérêt pour ce que nous sommes en train de faire. La mémoire à long terme est dotée de capacités de stockage infinies. Elle se compose de trois types : la mémoire sémantique, qui correspond à notre base connaissances générales, aux concepts, notions abstraites... ; la mémoire épisodique, qui correspond à la mémoire de ce que nous avons vécu, à notre mémoire personnelle (Tulving, 1972) et la mémoire procédurale, qui correspond à la mémoire des gestes, celle qui nous permet de faire du vélo ou de conduire une auto sans penser à tous les gestes nécessaires pour ces actions. Dans les situations d'enseignement nous utilisons beaucoup notre mémoire à court terme qui agit par allers-retours entre les informations données par la situation et les évocations tirées de notre mémoire à long terme, créant ainsi des liens entre la situation vécue et des éléments connus. Ces liens sont stockés en mémoire à long terme. C'est ce mécanisme qui est à l'origine de l'apprentissage.

La mémoire de travail est limitée en temps (rétention inférieure à la seconde) et en espace de stockage. En effet, Miller (1956) a montré que l'empan de notre mémoire, le nombre d'unités élémentaires d'information que nous pouvons conserver, est de sept, plus ou moins deux. Les étudiants croient parfois qu'ils retiendront ce qu'ils ont compris. Malheureusement, ce n'est pas le cas car il manque alors un processus volontaire de mise en mémoire. Eric Gaspar suggère cinq types d'activités pédagogiques qui permettront de contrer l'action d'effacement des informations.

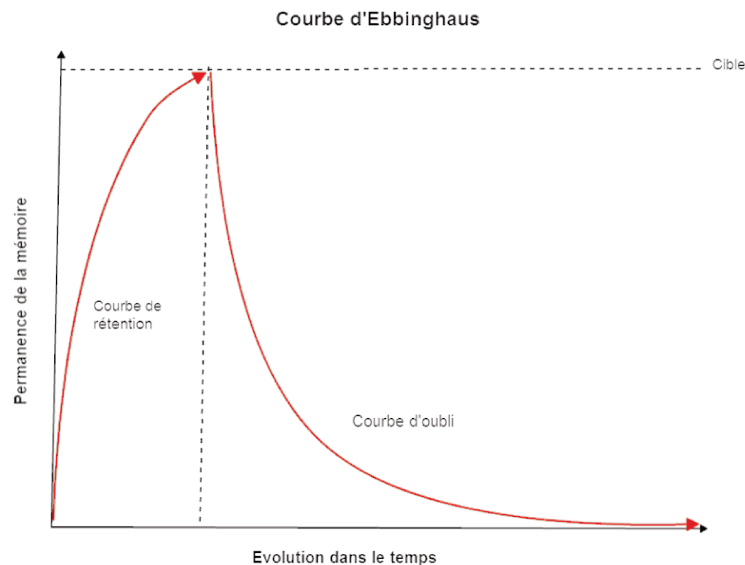
- 1)** Donner des messages d'utilité : annoncer une activité d'utilisation de ce que l'on aborde (« Dans dix minutes nous ferons un test sur cette partie du cours »), effectuer une réactivation mémoire en début de séance sur les éléments importants de la précédente, utiliser les cinq dernières minutes d'une séance pour effectuer le résumé des éléments qui y ont été travaillés. Ainsi l'enseignant donne aux étudiants des moyens qui facilitent l'intégration et la mémorisation des informations. De leur côté, les étudiants peuvent imaginer se mettre dans le rôle de celui qui devra expliquer, décrire, raconter les éléments essentiels de la séance. Ce faisant, ils se mettent en position de mieux les retenir.
- 2)** Lutter contre les secondes qui s'écoulent. L'enseignant doit penser à donner ses consignes au plus près de l'activité. Il doit s'efforcer de faire en sorte que ses consignes soient courtes ou de les présenter en plusieurs étapes. Nous pouvons ajouter d'après notre expérience, qu'une consigne écrite et laissée apparente pendant la durée de l'exercice est un facteur d'efficacité de l'animation. De plus, les étudiants doivent prendre des notes car, il ne s'agit pas seulement de comprendre, mais de mémoriser. Étant donné la brièveté et les faibles capacités de la mémoire à court terme, la prise de notes est impérative pour mémoriser le cours.
- 3)** Diminuer le nombre d'informations à traiter. Nous rappelons à l'instant la faiblesse de l'empan de mémoire de la mémoire à court terme. Un moyen simple permet de contourner cet obstacle. Lorsque cela est possible, le fait de regrouper les items à mémoriser en catégories permet de se rappeler un nombre plus important d'informations. Par exemple, pour mémoriser une liste de trente noms communs, il nous faudra dépenser beaucoup plus de temps et d'énergie que

pour apprendre six groupes de cinq noms. En effet, les groupes correspondent à des catégories qui nous permettent de ne mémoriser qu'un petit nombre de noms pour chacune. De même, le fait de regrouper les informations à retenir sous la forme de cartes mentales ou de croque-notes (*sketchnote*, en anglais) facilite la rétention grâce à l'association des concepts et des images, de la couleur et des formes. Le simple fait d'entourer un paragraphe, en attirant l'attention sur lui, aidera à le mémoriser (et à le restituer). Enfin, la recherche des propriétés d'un concept, des circonstances dans lesquelles on a pu le rencontrer ou l'utiliser et d'en faire la liste constitue une façon de faire des regroupements utiles à la mémorisation.

- 4) Débuter rapidement le processus de mémorisation dans la mémoire à long terme. L'enseignant doit permettre l'activation et le renforcement des liens entre les informations qu'il donne et les évocations qu'elles provoquent dans l'esprit des étudiants. Il est nécessaire que des activités soient organisées dans le but de renforcer ces liens avant qu'ils ne soient effacés. On cherchera à activer les allers-retours entre mémoire à court et long terme. Par exemple, l'organisation de questionnaires rapides sur le mode vrai/faux est facile à mettre en œuvre. On peut utiliser différents outils, des simples cartons rouges sur une face et verts sur l'autre aux boîtiers de vote électronique en passant par une feuille A4 sur laquelle quatre pavés de couleurs ont été imprimés (ce qui autorise jusqu'à six possibilités de réponse si l'on ajoute le fait de montrer les quatre couleurs ensemble ou le recto blanc de la feuille au choix de chacune des couleurs). De même, faire résumer la séance en quelques lignes ou faire lister les questions pendantes ou les points-clefs sur des « petits papier » récoltés à l'issue de la séance sont des moyens de stabiliser et de renforcer les connexions neuronales des étudiants. De leur côté, ils peuvent participer, ils doivent même le faire, sans attendre : c'est au moment où l'idée, la question, l'évocation se fait qu'il faut en profiter car elle voit le jour dans la mémoire à court terme et risque de disparaître rapidement.
- 5) Enfin, des stratégies permettent de lutter contre l'effacement en mémoire à long terme. Ebbinghaus (1897) a montré qu'en l'absence d'actions propres pour

mémoriser, on pouvait oublier en vingt-quatre heures jusqu'à quatre-vingts pour cent de ce que l'on avait appris. La courbe qui porte son nom se présente de la façon suivante :

Figure 2 : La courbe d'EBBINGHAUS



Source : Mooc, Canada, « Cours Libre Ouvert et Massif », REL (2014).

Heureusement, ceci n'est pas définitif : nous pouvons y remédier en mettant en place une stratégie simple de répétition. Une réactivation mémoire dans les vingt-quatre heures (rappel sur feuille blanche de ce dont on se souvient dans un premier temps avant de compléter les manques avec le cours) relancera la mémorisation pour une semaine. Une deuxième réactivation-mémoire au bout d'une semaine devrait permettre de conserver l'information pour un mois supplémentaire. Enfin, une réactivation au bout d'un mois devrait nous amener à une mémorisation pendant six mois. Pour les étudiants, la règle apparaît donc clairement : il faut réactiver sa mémoire des cours de la journée, le soir-même de façon à en renforcer l'engrammage (cf. paragraphe suivant). Pour les enseignants, ils sont dans une situation identique à celle de l'effacement des informations en mémoire à court terme : les activités proposées sont donc les mêmes, il s'agit de renforcer les connexions neuronales « récentes » en questionnant (être attentif à la dérive dénoncées plus haut par le TOPACMER), en mettant les étudiants au défi, en leur donnant l'occasion d'éprouver leurs conceptions et la compréhension des nouvelles notions de la séance. Eric Gaspar suggère une suite de questions sur le mode : « Et si...,

et si... ? » qui pousse l'esprit à établir de nouvelles connexions, enrichissant ainsi les possibilités de mise en mémoire.

Pour les neurosciences,

« [...] il faut signaler qu'un engramme se renforce à chaque usage. Les synapses peuvent également mémoriser des informations. Chaque fois que certains types de signaux sensoriels franchissent les synapses d'un circuit de neurones, celles-ci développent de plus en plus d'aptitude à transmettre les mêmes types de signaux, c'est le processus de facilitation. Si les mêmes signaux traversent la synapse de nombreuses fois, la facilitation devient de plus en plus opérante et, même en l'absence de signaux extérieurs, les centres cérébraux peuvent déclencher la transmission d'influx à travers les mêmes chaînes de synapses. » (Dehaene, 2013).

- Le cerveau restitue l'information par indices récupérateurs

Le deuxième concept mis en avant par Gaspar pour une meilleure utilisation du cerveau dans le cadre de l'apprentissage tient dans le fait que le rappel est facilité par des indices dits « récupérateurs ». Des idées, des images, des sons nous « passent par la tête » et, par association, nous amènent à d'autres sons, d'autres images ou d'autres idées. Ce sont autant d'indices récupérateurs. Si certains sont involontaires, il est possible de créer nous-mêmes nos indices récupérateurs. L'exemple le plus célèbre de ce phénomène est celui de la synesthésie merveilleusement décrite par Marcel Proust. Alors qu'il goûte une madeleine trempée dans le thé lui revient tout le contexte de son enfance, lorsque sa tante lui offrait ces gâteaux trempés dans du tilleul :

« Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux), aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon, donnant sur le jardin, qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque-là) ; et avec la maison, la ville, depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, la Place où on m'envoyait avant déjeuner, les rues où j'allais faire des courses, les chemins qu'on prenait si le temps était beau. » (Proust, 1913).

Ce principe de récupération peut être utilisé volontairement pour faciliter la restitution de ce que l'on souhaite mémoriser. Les indices de récupération issus de la mémoire épisodique (affective, personnelle) apportent les rappels les plus faciles et les plus rapides. En effet, ils sont chargés d'émotions positives et ils bénéficient de connexions enrichies par de nombreux usages. Il est recommandé aux étudiants

d'alléger leurs fiches de révision (leurs documents de travail des cours) au bénéfice de tels indices de récupération. Par exemple, des dessins, des mots-clefs, des illustrations permettent de marquer une notion, un concept-clef ou de rappeler un exemple ou une évocation, une association faite pendant le cours.

- ***Le cerveau raisonne en probabilités Bayésiennes***

Nous avons déjà évoqué ce point. Eric Gaspar en tire l'idée de la stratégie de l'enquête. Il s'agit d'une démarche inverse de la démarche habituelle qui consiste à vouloir répondre immédiatement à la question posée. Faire imaginer aux étudiants les scénarios qui pourraient expliquer telle situation, tel phénomène, telle loi ou tel concept auxquels la séance est consacrée. Faire la liste de toutes les possibilités auxquelles l'énoncé peut donner lieu, sans restriction, les raisons invoquées pouvant provenir de la vie personnelle ou de situations de travail. Ensuite, choisir la ou les solutions les plus probables, en lien avec la question posée.

- ***Les erreurs récurrentes ne s'effacent pas***

Les experts n'ont pas effacé les erreurs que leur esprit leur a fait développer lorsqu'ils étaient encore novices. En devenant experts, ils ont appris à inhiber le premier réflexe, l'erreur initiale. Celle-ci ne s'efface pas, elle perdure. Il faut donc apprendre à inhiber ce premier mouvement pour exprimer la réponse scientifique. Dans un entretien au café pédagogique, Olivier Houdé montre l'interaction entre trois systèmes cognitifs : les deux premiers systèmes sont en opposition virtuelle car le premier est rapide et intuitif tandis que le second est plus lent, logique et réfléchi. Il est donc nécessaire qu'ils fassent appel au troisième : « sous-tendu par le cortex préfrontal, [qui] permet l'arbitrage, au cas par cas, entre les deux premiers. C'est ce Système 3 qui assure l'inhibition des automatismes de pensée (issus du Système 1) quand l'application de la logique (Système 2) est nécessaire ». Gaspar explique que les étudiants se font une règle d'apprentissage à partir de quelques exemples, ce qui peut les induire en erreur. Il est donc nécessaire que les enseignants commencent par donner une vision générale, une image de l'ensemble du paysage avant d'entrer dans le détail et de l'illustrer. Les enseignants peuvent aussi proposer des exercices qui permettent aux étudiants de renforcer l'inhibition en utilisant des barèmes de points dégressifs en fonction de la rapidité et de la justesse des

réponses. Par exemple, lors d'un exercice « vrai/faux » chronométré, on peut rémunérer + 2 points une bonne réponse donnée en un temps inférieur à cinq secondes, + 1 point une bonne réponse dans un temps jusqu'à dix secondes, - 1 point une mauvaise réponse en moins de dix secondes et - 2 points une mauvaise réponse donnée en moins de cinq secondes. Ainsi, les étudiants sont amenés à contrôler non seulement la rapidité de leurs réponses, mais aussi leur qualité.

Après cette description du programme de neuroéducation proposé par Neurosup, après avoir revu ce que la psychologie du développement et la psychologie cognitive permettaient de comprendre des apprentissages, il paraît utile d'en faire la synthèse de façon à exposer clairement ce que les enseignants peuvent mettre en œuvre dans l'enseignement supérieur à partir de ces découvertes.

2.3. Les leçons à tirer pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur

Elles sont nombreuses et nous verrons qu'elles plaident pour un renforcement de l'attention des pédagogues sur la question des apprentissages dans le cadre que nous avons évoqué d'une évolution d'un paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Il s'agit bien de porter son regard sur les stratégies d'apprentissage de nos étudiants afin de les susciter, les renforcer ou les accompagner. La lecture de ces « leçons » en fait ressortir deux aspects, deux caractéristiques : elles nous invitent d'une part à préparer et mettre en œuvre des activités pédagogiques, sur le plan du « faire », de l'action. Mais il en sort un deuxième ordre de propositions à l'encontre des enseignants, sur le plan de la posture, de la façon d'être enseignant, la manière d'envisager de mettre en œuvre ces activités d'enseignement. Enfin, elles nous amènent à la recherche du développement de l'autorégulation des apprentissages.

- Les activités pédagogiques qui rendent les étudiant acteurs de leur apprentissage

Il s'agit de rechercher ce qui suscitera, facilitera un apprentissage en profondeur. Faire chercher, par exemple, par les étudiants le sens de ce qu'ils apprennent, par l'intermédiaire d'éléments de contexte ou d'allers-retours entre les présentations globales et les parties, par des stratégies d'enquête. Pour peu qu'il réponde à certaines règles simples (temporalité, organisation), le questionnement des étudiants constitue un

moyen efficace d'ancrer les premiers éléments à mémoriser. Nous avons déjà évoqué l'instruction par les pairs qui permet d'améliorer sensiblement le pourcentage de bonnes réponses des étudiants après les avoir laissé argumenter à propos d'une question posée en cours. Les mettre au défi de trouver une explication à une situation, les faire lister des indices pour constater les éléments objectifs à leur disposition, les faire enquêter sur tel concept, leur faire lister les connaissances qu'ils pensent avoir sur le sujet d'un cours ou d'un enseignement. Ne pas oublier l'importance de la « mise en mémoire » ni le fait que les évocations se font en mémoire à court terme et qu'il faut leur laisser le temps et l'espace de l'explicitation. Donner des occasions de jongler avec les notions vues, de les remettre en cause, de poser des questions. Faciliter la mémorisation à l'aide de quizz, penser aux « messages d'utilité » qui permettent aux étudiants de se focaliser dans le but de pouvoir utiliser les informations. Prévoir des moments de consolidation des connaissances par des moments de résumé, des activités de synthèse (en fin de séance) et de réactivation mémoire (en début de séance). Prendre le temps d'évaluations formatives, de brèves confrontations avec ce que l'on sait sous forme de QCM ou d'interrogations rapides dont les corrigés sont immédiats. Il n'est pas nécessaire que la notation « compte » dans la moyenne car l'objectif est de permettre à chacun de se rendre compte de ce qu'il sait ainsi que de ce sur quoi il doit travailler. Cela peut permettre de surcroît à l'enseignant d'orienter le cours de sa séance en fonction des besoins réels de sa promotion.

De nombreuses techniques permettent de favoriser l'interactivité même avec de grands groupes. Nous développerons des techniques précises dans la troisième partie de ce travail. Néanmoins, la littérature nous incite à chercher à rendre nos étudiants actifs pour leur apprentissage. Dans un article remarquable, S^t-Pierre *et al.* (2012), de l'Université de Sherbrooke, font la liste des sept actes pédagogiques qui aident les enseignants à développer de nouveaux rôles qui faciliteront l'apprentissage des étudiants. Nous l'utilisons comme un moyen de synthèse en y insérant les principaux apports de notre revue de littérature :

- « *Agir sur les connaissances antérieures [...] l'acte d'apprendre passant par une modification de ce qui est déjà-là dans la tête de l'apprenant, il en résulte une modification de la structure cognitive. L'enseignant fait émerger ces*

connaissances non pas pour les cataloguer, mais pour construire ou accompagner des situations d'apprentissage pertinentes qui vont les faire évoluer. [...] ». (Ici nous sommes en référence aux travaux de Piaget, 1975).

- *« Rendre les étudiantes et les étudiants actifs. Comme principal responsable de ses apprentissages, l'apprenant doit jouer un rôle actif sur les plans cognitifs et métacognitifs. Pour susciter cette activité, l'enseignant est appelé, par exemple, à encourager l'autonomie et l'initiative chez l'étudiant, à référer celui-ci à différentes sources, à le faire participer à l'organisation des activités d'apprentissage, à le placer dans des contextes qui forcent l'utilisation de stratégies d'apprentissage variées et à susciter chez lui l'habitude de l'auto questionnement. [...] »* (Voici Dehaene, 2013, et l'engagement de l'apprenant).
- *« Exploiter les interactions. Exprimer ses conceptions et les soumettre à la confrontation d'autres conceptions s'avère nécessaire à la construction de connaissances. [...] »* (Ainsi apparaît le socio-constructivisme, et la référence aux travaux de Vygostky, 1980).
- *« Soutenir l'organisation des connaissances. En appliquant des stratégies pour élaborer et organiser ses connaissances, l'étudiant enrichit l'information et la restructure en un modèle de classification qui tient compte de ses acquis antérieurs et de sa façon personnelle de comprendre un savoir. Il est donc important que l'enseignant demande à l'apprenant de structurer et de restructurer ses savoirs afin d'en faire ressortir des liens et de faire émerger de nouvelles idées rendant ainsi possible la construction de connaissances Frenay et Bédard, 2004). [...] »* (Voici un lien aux propositions de Linda Allal, 2007, sur l'autorégulation des apprentissages)
- *« Intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage. Le paradigme d'apprentissage incite à porter une grande attention aux pratiques évaluatives étant donné que les modalités et les contenus d'évaluation déterminent en grande partie l'orientation que les étudiants donnent à leurs apprentissages (Louis, 1999). [...] »* (Nous trouvons chez Caspar, 2011, cette idée d'intégrer l'évaluation à la formation)

- « Favoriser le transfert. [...] La réalisation du transfert suppose d'alterner contextualisation (applicabilité des connaissances en lien avec un contexte donné), décontextualisation (théorisation des apprentissages d'où émergent les principes, les modèles, etc.) et recontextualisation (nouvelles situations où seront appliquées les connaissances) » (Frenay et Bédard, 2004 ; Tardif, 1997).
- « Soutenir le développement de la capacité réflexive. [...] les étudiants sont amenés à évaluer les sources d'informations utilisées, l'évolution de leurs connaissances, la pertinence des stratégies utilisées et les compétences acquises. [...] » (S^t-Pierre et al., 2012, pp. 4-5). (Ce dernier point faisant référence à la proposition de Charles Hadji, 2012, de passer par l'autoévaluation pour une première approche de l'autorégulation).

Cet article est intéressant car il en vient à des conclusions similaires à celles que nous tirons de notre revue de littérature. Par la place qu'il lui concède, il donne une importance considérable à la prise en compte des mécanismes de l'apprentissage par les étudiants, à l'autoévaluation et à l'autorégulation des apprentissages. Nous souhaitons montrer que celle-ci est un moyen d'améliorer l'enseignement tout autant que l'apprentissage. En effet, dans la mesure où, ainsi que nous l'avons vu, les stratégies d'enseignement prennent en compte celles que les étudiants déploient pour apprendre, dans la mesure où les enseignants se préoccupent d'accompagner leurs étudiants dans la découverte puis l'enrichissement de leurs propres stratégies d'apprentissage, alors on peut s'attendre à ce que les séances d'enseignement soient plus conformes aux besoins et aux capacités réelles des étudiants. Or, le souci de l'autorégulation est un vecteur simple et accessible pour porter ces objectifs.

Enfin, cet article pointe en creux (de l'avis même de ses auteurs) des indications sur « [...] la manière dont les enseignants les mettent concrètement en œuvre en contexte universitaire innovant. » (S^t-Pierre et al., 2012, p. 4). C'est pourquoi le deuxième type d'enseignements que nous souhaitons mettre en avant tient aux questions de la posture, de l'évolution du rôle des enseignants.

- **Postures favorisant la gestion des apprentissages par les étudiants**

S^t-Pierre et al. (2012) l'ont pointé eux aussi : le fait de soutenir le développement de démarches réflexives chez les étudiants fait partie des actes pédagogiques. Les différents

courants pédagogiques et les recherches des neuroscientifiques que nous avons recueillis nous signalent que l'apprentissage met en œuvre des processus qui touchent tout autant les niveaux cognitifs que métacognitifs ou affectifs. Dès lors que les émotions peuvent favoriser ou inhiber ces processus, il semble bien qu'il nous incombe d'être plus attentifs à nos postures ainsi qu'au cadre dans lequel nous enseignons.

En effet, postures et cadre d'enseignement nous semblent liés. Nous pensons que nous sommes garants d'une partie des conditions dans lesquelles nous exerçons notre métier. Certes, il ne s'agit pas de la qualité du mobilier ou de l'acoustique de telle ou telle salle, mais bien plutôt de l'atmosphère dans laquelle nous proposons à nos étudiants d'exercer leurs apprentissages. Nous sommes responsables de l'accueil que nous faisons à leurs questions, à leurs essais, nous sommes responsables de la façon dont nous acceptons leur curiosité, leurs remises en question, leurs erreurs... Le statut que nous donnons à l'erreur peut conditionner une plus ou moins grande motivation à participer. Or nous savons que la participation, le fait d'être actif, est une condition essentielle de l'apprentissage. Notre posture donne des signes de la façon dont nous concevons notre rôle, notre métier et nos missions. Si nous moquons les premières réponses, si nous donnons la parole à la première main qui se lève, nous ne laissons pas le temps à la pensée de l'autre de se construire et la motivation des étudiants risque de se tarir très rapidement, nous laissant seuls dans notre rôle de transmetteur...

Selon les enseignements que nous avons récoltés, nous savons que la loi de l'effet (Thorndike, 1898) nous incite à faire du renforcement positif, à encourager, à soutenir l'estime de soi de nos étudiants. Nous savons aussi grâce à la loi de la répétition (idem) que l'apprentissage se nourrit de réactivations. Nous savons encore que nous pouvons accompagner les étudiants dans le développement de leurs apprentissages par une meilleure connaissance d'eux-mêmes, des stratégies cognitives, métacognitives (Allal, 2007) et volitionnelles (Cosnefroy, 2011) qu'ils mettent en œuvre. Les accompagner dans l'initiation et le développement de démarches réflexives peut entrer dans notre responsabilité d'enseignant. Notre posture et notre représentation peut donc favoriser leur curiosité, leur motivation, leur appétence pour l'effort rémunérateur de l'étude.

Ainsi, les activités pédagogiques qui constituent nos enseignements comme les postures que nous adoptons, peuvent susciter, renforcer, accompagner le

développement des bonnes stratégies d'apprentissage de nos étudiants. De la même façon elles peuvent produire l'effet inverse. Dans cette section, nous avons cherché à établir que la recherche scientifique déterminait de nouvelles règles ou en corroborait certaines que l'intuition et l'expérience avaient pu mettre au jour. On dit que la pédagogie est un art, car nous sommes en relation avec des êtres vivants dans une situation paradoxale puisque nous usons de contraintes pour viser le développement de leur liberté. Voyons désormais ce que la littérature nous apporte sur la question de l'enseignement supérieur. Des modèles spécifiques lui ont été consacrés. Que nous apprennent-ils sur les pratiques pédagogiques ? C'est l'objet du troisième chapitre de cette deuxième partie.

CHAPITRE 3 :

Les modèles d'aide à l'enseignement spécifiques à l'Enseignement supérieur

On l'a dit, la littérature présente peu de travaux directement liés à la pédagogie de l'enseignement supérieur (Adangnikou, 2008). En effet, bien que ce champ de recherche se développe depuis plusieurs années il fait encore l'objet de nombreuses discussions sur sa propre légitimité (Endrizzi, 2017). Dans un premier temps, nous verrons que quelques modèles pédagogiques peuvent nous aider à mieux comprendre l'importance de nouveaux paramètres nécessaires à l'apprentissage des étudiants (interactions avec l'environnement, motivation et styles d'apprentissage et d'enseignement). Cependant, ces éléments font émerger un certain nombre de questions dont l'étude fera l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

1. L'apport des sciences de l'éducation aux questions de la réussite dans l'enseignement supérieur

Même si le taux d'échec officiel en premier cycle en France est inférieur de dix points à la moyenne de l'OCDE, à 19 %, il n'en reste pas moins que cela signifie qu'un cinquième des étudiants entrés dans l'enseignement supérieur en sortent sans diplôme. De plus, il est nécessaire de déterminer plus précisément la cascade de conditions successives qui permettent de présenter un tel chiffre. En effet, selon les chiffres du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche⁶⁰, si l'on s'arrête au nombre d'étudiants qui passent dans l'année supérieure, en 2011, « [...] *seul un étudiant sur deux passe directement en deuxième année de licence* » (*ibid.*). Ce taux s'améliore sous l'effet de la sélection et des réorientations : « *Parmi ceux qui parviennent en troisième année de licence générale, près de sept étudiants sur dix obtiennent le diplôme en un an* » (*ibid.*). De même ce taux progresse en fonction des filières, les plus « enveloppantes » affichant les taux de réussite les plus élevés : « *En DUT, le passage en seconde année est élevé : il concerne sept étudiants sur dix. Le taux de réussite en seconde année l'est*

⁶⁰ MESR, note d'information, 13-10 d'octobre 2013.

également : près de neuf étudiants sur dix ont obtenu leur diplôme à la session 2011. En STS, le taux de passage en seconde année est de 85 %. » (ibid.)

Parmi les facteurs qui contribuent à la réussite dans l'enseignement supérieur, la recherche a d'abord mis l'accent sur les caractéristiques sociales et sociodémographiques des étudiants : dans le sillon ouvert par Bourdieu et Passeron (1964), puis Bourdieu et Passeron (1967), Dubet (1994), Pralong (1999), Soulié (2002), on trouve Merle (2002) et l'idée de « démocratisation ségrégative » qui consiste à montrer que la massification des effectifs ne profite pas de façon égale à toutes les couches de la société. En effet, les enfants issus des milieux supérieurs sont fortement surreprésentés dans les troisièmes cycles universitaires ou dans les effectifs des grandes écoles. Ces recherches mettent en avant des critères sociaux pour expliquer l'échec et la réussite dans l'enseignement supérieur. Mais des chercheurs ont travaillé sur d'autres causes possibles, notamment en développant les modèles dits « éducationnels ». À la suite de Tinto (1975, 1987) et Bean (1980, 1983), de plus en plus de chercheurs se penchent sur d'autres explications possibles de la réussite dans les études, notamment sur le facteur de la persévérance compris comme le fait, pour un étudiant, de ne pas interrompre de lui-même sa scolarité (Roche, 2017). Par exemple, la qualité des interactions entre les étudiants et l'environnement nouveau que représente l'institution d'enseignement supérieur permettrait de comprendre les raisons du choix d'abandonner ou de persévérer dans ses études.

Un peu plus tardivement, des modèles dits motivationnels (Eccles et Wigfield, 2002) se sont intéressés à la psychologie des étudiants en mettant en avant les caractéristiques de la personnalité (Galand et Vanlede, 2004), les styles d'apprentissage ou encore la motivation (Viau, 1998).

Dans l'une des études à partir de laquelle il développe son modèle de « *dynamique motivationnelle* », Viau (1998, 2006) montre que la motivation des étudiants sondés dans le cadre de sa recherche diminue à mesure du temps passé au sein de leur université. Les étudiants de cinquième année sont moins motivés que ceux de première année et disent avoir moins de plaisir à suivre les cours. Pour lui, « *le défi que les professeurs d'université doivent relever ne consiste pas à susciter la motivation initiale des étudiants, qui est somme toute assez élevée, mais à la maintenir tout au long de leur*

parcours académique » (Viau, 2006). Ainsi, souligne-t-il le rôle crucial des interactions entre les étudiants et les enseignants. Kuh (2007) fait état d'une diminution de l'engagement des élèves entre la première et la dernière année des écoles pré-universitaires qui ont participé à son enquête aux États-Unis et au Canada.

Par ailleurs, le rôle de l'institution s'avère aussi essentiel sur le plan de la motivation. En effet, c'est elle qui fixe le cadre général, déterminant les caractéristiques-clefs de l'environnement : elle est responsable du projet pédagogique ou, à tout le moins, des acteurs qui le mettent en œuvre (personnel enseignant, administratif et technique), elle est garante de la qualité académique et de l'atmosphère dans laquelle se déroulent les parcours de formation. À ce titre, il est nécessaire de chercher à comprendre la constitution des interactions entre elle et les étudiants. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une revue de modèles tirés de la littérature anglo-saxonne et européenne. Ainsi, nous chercherons à éclairer ces paramètres en montrant les articulations entre réussite et interactions pédagogiques et sociales de même que la nécessité de présenter la réalité de ces liens aux différents acteurs du processus étudié :

- aux étudiants pour qu'ils s'engagent (dans les différents sens de ce terme) (Brault-Labbé et Dubé, 2010),
- aux enseignants pour qu'ils soient attentifs à la qualité de leurs interactions,
- aux institutions pour qu'elles s'assurent que le cadre qu'elles offrent (cursus, planning, organisation administrative, personnel, moyens...) permet un engagement de la part des étudiants.

1.1. De la sociologie aux modèles éducationnels ou qu'est-ce que la persévérance ? La question des interactions entre étudiants et institution

La littérature scientifique a cherché à expliquer le phénomène de l'abandon en cours d'études. Nous nous intéressons à ces travaux (dont beaucoup sont anglo-saxons) car ils mettent en évidence plusieurs éléments-clefs de la question de la part de responsabilité attribuée à l'institution dans ce phénomène. Peut-être pourrions-nous en tirer des leçons pour améliorer la qualité des relations des étudiants avec leur environnement ?

En 2009, dans une étude globale sur « la participation étudiante » le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur la définit comme résultant de trois facteurs : le

temps, l'intérêt et les efforts consacrés par l'étudiant à des expériences d'apprentissage significatives. Il ajoute que, selon plusieurs modèles, cette participation est soutenue voire développée par les interactions entre les institutions et les étudiants. Quels sont ces modèles et que nous apportent-ils ? En nous appuyant sur cette étude très complète, nous souhaitons montrer l'importance de la prise en compte d'un certain nombre d'éléments qui facilitent et enrichissent les apprentissages des étudiants.

La notion d'effort et du temps consacré aux études comme vecteur d'amélioration des apprentissages est mise en lumière par Astin (1977, 1993). Il définit un modèle articulé en trois blocs d'éléments : intrants-environnement-extrants (*Input-Environment-Output*, I-E-O). Les intrants prennent en compte les caractéristiques de départ des étudiants (niveau scolaire ou académique, qualité du parcours antérieur, caractéristiques sociales). L'environnement représente les expériences vécues au sein de l'institution que ce soit sur le plan académique (forme du parcours, curriculum, corps professoral) ou sur celui de la socialisation (groupes de pairs, résidence). Les extrants représentent les caractéristiques de l'étudiant à l'issue de son parcours. Malgré son caractère méthodologiquement behavioriste, ce modèle met en évidence que des éléments importants du parcours d'apprentissage sont sous la responsabilité de l'institution ou, du moins, sont des éléments qu'elle peut influencer. Les conditions de l'accueil, le déroulement des cours, les relations sociales avec les différentes parties prenantes du « système » (pairs, administration, professeurs...) jouent un rôle dans la formation globale de l'étudiant.

Un autre chercheur américain, Pace (1984), a développé le concept de la « *qualité de l'effort* » selon lequel il ne suffit pas que l'étudiant participe aux activités ou qu'il ait des expériences d'apprentissage en compagnie de ses pairs pour que sa formation soit améliorée. C'est la qualité de son investissement, la qualité de sa participation qui fera la différence entre une bonne expérience d'apprentissage (une expérience efficace) et une autre. La perception du milieu et la qualité de la participation de l'étudiant aux activités qui lui sont proposées ont une incidence sur la perception générale qu'il aura de sa formation et de ses progrès.

En 1987, Tinto développe un modèle qu'il avait proposé dès 1975, par lequel il cherche à comprendre les raisons de l'abandon des étudiants avant la fin de leur

parcours académique. Dans la continuité des travaux que nous avons cités sur l'engagement étudiant, le système qu'il décrit montre qu'en fonction de ses caractéristiques individuelles, chacun va vivre des expériences d'apprentissage plus ou moins positives ou négatives qui vont renforcer ou amoindrir son engagement. Les caractéristiques individuelles sont constituées des antécédents scolaires, des habiletés propres, des ressources dont il dispose, de ses obligations en dehors de l'institution, ainsi que de ses interactions et de son intégration dans le système académique et social de l'institution. Ici encore, la qualité des interactions entre l'étudiant et l'institution ainsi qu'avec ses pairs est mise en avant. Les travaux de Tinto (1975, 1987) ont été enrichis par la vision de Bean (1980, 1983) avec l'insertion de deux concepts : les intentions de persévérance et l'impact de l'environnement. En effet, selon Bean, la perception de la qualité des expériences vécues par les étudiants est influencée par leurs premières intentions de persévérance d'une part, dans la mesure où plus ils seront sûrs de leur volonté de réussir plus cette certitude aura un impact positif sur leur perception des expériences. De même, leur environnement peut être une source d'influence de leur perception de la qualité des expériences vécues. En effet, s'ils sont encouragés par leur entourage familial, par exemple, ou s'ils bénéficient de feedbacks positifs de la part de leurs enseignants, cela pourra les encourager à percevoir l'expérience de façon positive. En revanche, ils pourraient voir leur perception de l'expérience vécue de façon négative, par exemple dans le cas où ils auraient à se débattre avec des soucis financiers ou s'ils sont victimes d'une forme d'ostracisme de la part d'une partie de la communauté universitaire.

À l'occasion d'une importante étude effectuée auprès de plus de deux mille six cents étudiants belges francophones, Schmitz *et al.* (2013) ont montré la pertinence du modèle éducationnel développé par Tinto (1980, 1983). En effet, d'après les auteurs, « *La validation empirique de ce modèle montre que trois facteurs semblent essentiels pour la prédiction de l'intention de persévérer : l'intégration sociale, l'intégration académique et l'engagement institutionnel* » (Schmitz *et al.*, 2013, p. 55). Ils précisent que : « *L'intégration sociale influence significativement l'intégration académique et, ensemble, elles influencent l'engagement institutionnel ultérieur, le meilleur prédicteur de l'intention de persévérer* » (*ibid.*, p. 55). Ce point nous semble essentiel car nous y

voyons le dessin d'un axe d'actions possibles pour les enseignants, les étudiants ainsi que les institutions.

En effet, l'intégration sociale ne dépend pas seulement de l'étudiant. Dans son modèle, Tinto (1975, 1987) détaille la part de chacun dans le renforcement ou l'inhibition de la persévérance. Ainsi, l'étudiant est porteur de ses caractéristiques personnelles (histoire, résultats précédents), des buts qu'il poursuit (*goal commitment*) et de son engagement institutionnel (*institutional commitment*), ce qui constitue ses engagements initiaux. Mais, par l'intermédiaire des expériences qu'ils vont leur permettre de vivre, les enseignants et l'institution, de même que les pairs, participent à l'évolution des engagements initiaux des étudiants. Cette intégration sociale sera renforcée ou, au contraire, diminuée par la nature des interactions avec les pairs et les enseignants, les interactions informelles ayant un rôle important dans les relations entre étudiant et enseignant, notamment dans le cadre de travaux coopératifs (Schmitz *et al.*, 2013). Ce renforcement (ou cette diminution) contribuera au développement positif (ou négatif) de ce que Tinto (1975, 1987) nomme la congruence sociale.

L'intégration académique, elle aussi, sera influencée par les expériences vécues et influencera à son tour la persévérance. D'après Tinto (1975, 1987), elle est constituée de la perception des performances scolaires et de son développement intellectuel par l'étudiant ainsi que de l'identification qu'il fait des normes du système académique. Ainsi, plus un étudiant sera conscient de ses bons résultats académiques et du fait qu'il apprend, qu'il développe des connaissances et des compétences, plus saisira-t-il les normes du système académique. En bref, plus il se sera acculturé à son métier d'étudiant (Coulon, 1997), plus il aura de chances de développer une congruence académique.

C'est la combinaison de cette dernière avec la congruence sociale qui influencera la perception des expériences vécues de l'étudiant. Elle lui donnera la teinte générale de ses expériences, positive ou négative, et influencera à son tour ses engagements dans les buts qu'il poursuit et son engagement vis-à-vis de l'institution.

La leçon que nous tirons de ce modèle est paradoxale. Paradoxale, car d'un côté, il nous semble absolument nécessaire d'insister sur l'importance de la qualité des

interactions et des activités pédagogiques que nous organisons. Nous pouvons agir sur ces points, nous en sommes responsables. Cependant, en dernier ressort, c'est l'étudiant qui interprète, assimile, saisit dans un sens ou dans l'autre notre remarque, notre posture, la situation ou l'activité pédagogique dans laquelle il se trouve. Il y a là une part sur laquelle nous n'avons pas de prise directe mais sur laquelle évidemment – et c'est là un des fondamentaux du travail pédagogique (Meirieu, 1996) : nous devons postuler une prise indirecte par le biais de la mise en place de « situations » qui permettent au sujet de s'engager. L'un des intérêts des modèles motivationnels, que nous allons maintenant présenter, réside dans le fait qu'ils nous aident à comprendre mieux cet aspect de la motivation et de la persévérance dans les études.

1.2. Les modèles motivationnels

La motivation a fait l'objet de nombreux débats, notamment entre les tenants du behaviorisme pour lesquels elle était le résultat de renforcements externes et ceux qui, à l'instar des humanistes comme Rogers (1971) la placent dans la recherche de la satisfaction d'un désir d'apprendre et de celle d'un développement personnel. Les théories cognitivistes et socio-cognitivistes permettent de comprendre que la motivation est liée aux interactions entre un individu et son environnement. Nous devons revenir ici sur les travaux de Rolland Viau sur la « *dynamique motivationnelle* » et le modèle décrit par Eccles et Wigfried (2002) dit de « *l'expectancy-value* » avant d'évoquer les apports du sentiment d'efficacité de Bandura (1997).

- La motivation et la persévérance

Nous avons évoqué les travaux de Rolland Viau (1998, 2006) à plusieurs reprises tant son modèle de la « *dynamique motivationnelle* » nous semble éclairant notamment sur le plan de l'explicitation du rôle de l'enseignant. Viau développe l'idée selon laquelle la « *dynamique motivationnelle* » est le résultat d'un certain nombre de facteurs dont une grande partie incombe à des sources sur lesquelles l'enseignant n'a pas de prise (la société – demande sociale, professionnalisation ; la famille – pression pour la réussite, sur l'orientation ; ou encore à l'étudiant lui-même – émotions, état d'esprit, travail alimentaire...). En revanche, il reste un domaine sur lequel l'enseignant peut agir, c'est ce qui se passe dans l'amphithéâtre, dans la salle de classe ou à l'endroit où l'étudiant va

étudier (bibliothèque, bureau). Dans cet espace, l'enseignant peut agir en commençant, par exemple, par sa propre posture (enthousiasme, écoute, disponibilité, éthique, humour, motivation...). Il peut aussi être attentif au climat dans lequel se déroulent ses enseignements de façon à ce que les étudiants se sentent « en sécurité affective », notamment lorsqu'ils prennent la parole. Ils le feront d'autant plus volontiers qu'ils auront pu vérifier que leurs propositions sont accueillies sans moquerie, même en cas d'erreur. Il a la main sur les évaluations et les moyens mis en place pour évaluer les acquis des étudiants : en donnant des possibilités de s'entraîner, en utilisant des grilles critériées, en donnant du feedback sur la qualité du travail ou des interventions... Il peut proposer des activités pédagogiques grâce auxquelles les étudiants pourront percevoir qu'ils sont compétents ou qu'ils peuvent le devenir (perception de compétence : « Suis-je capable ? Saurai-je faire ? ») ; des activités dont ils pourront se dire qu'elles sont utiles par rapport à leurs objectifs à court, moyen ou long terme (perception de la valeur de l'activité : « À quoi cela sert-il ? En quoi cela contribue-t-il à ma formation ? À mon activité future ? »). Enfin, en leur laissant un peu de latitude – la possibilité de choisir de faire plus d'exercices ou de s'organiser entre eux dans un cadre qu'il aura déterminé – l'enseignant leur permet de renforcer leur perception de la contrôlabilité (« Je gère mes activités d'apprentissage ») ce qui les amène à développer des apprentissages plus en profondeur (Viau, 2006).

La motivation est aussi présentée comme liée à un modèle plus ancien (Atkinson, 1957) selon lequel les choix des individus et leur persévérance dans ces choix peuvent être expliqués par les résultats qu'ils en attendent ainsi que les croyances en leurs capacités à réussir. La théorie de « l'expectancy value » a notamment été développée par Wigfield et Eccles (2000) et Eccles et Wigfield (2002). Elle explique que les déterminants les plus importants des comportements d'apprentissage des individus sont leur perception de leur probabilité de réussir une tâche donnée (expectancy perception) et la perception de ce que cette tâche peut leur apporter (value perception) (Schmitz *et al.*, 2013). Ainsi, les étudiants seront d'autant plus motivés pour accomplir une tâche d'apprentissage et ils feront un apprentissage d'autant plus en profondeur qu'ils penseront pouvoir réussir cette tâche et que cette tâche leur apparaîtra importante (en fonction de leurs objectifs à court, moyen ou long terme ou parce qu'ils lui attribuent

une valeur intrinsèque ou qu'elle leur aura coûté en termes de renoncement). Nous avons abordé la motivation comme un élément déterminant de la prédiction de la réussite. Le sentiment de l'efficacité personnelle mis en lumière par Bandura (1997) constitue aussi un point important à souligner dans le cadre de cette revue des connaissances sur la motivation.

- ***Le sentiment d'efficacité personnelle***

Si nous évoquons la question du sentiment de l'efficacité personnelle c'est en raison de son développement en relation avec les travaux de Bandura (1997) sur l'apprentissage social. En effet, d'après cet auteur, l'individu utilise quatre sources d'apprentissage qui nourrissent (positivement ou non) son sentiment d'efficacité personnelle. D'après Schmitz et ses collègues (2013), ces sources se répartissent entre :

- les expériences actives de maîtrise liées aux champs académique et scolaire, aux performances antérieures, aux réussites et aux échecs,
- les expériences « vicariantes », vécues en comparaison avec les pairs, expériences de modelage, expériences sociales,
- la persuasion verbale, les encouragements, les feedbacks, les avis de personnes significantes,
- les états physiologiques et émotionnels dans lesquels ces expériences sont vécues.

« Bandura (1997) affirme que le sentiment d'efficacité personnelle affecte les résultats à l'université en agissant favorablement sur la motivation des étudiants et leur persévérance face aux exigences académiques et aux difficultés rencontrées. » (Schmitz *et al.*, 2013, p. 48). Ainsi, il semble difficile de faire l'impasse sur la question du sentiment d'efficacité personnelle dès lors que l'on se préoccupe d'enseignement.

Nous rassemblons ces apports dans un tableau de façon à mettre en évidence la nécessité d'une prise de conscience et d'une réflexion de tous les acteurs sur les questions de posture, d'écoute et d'apprentissage de la réflexivité.

Tableau 5 : Actions des intervenants dans les modèles éducationnels et motivationnels

MODELE / INTERVENANT	EDUCATIONNEL	MOTIVATIONNELS
ETUDIANTS	Bagage : - Caractéristiques personnelles (histoire, résultats académiques antérieurs) - Buts poursuivis - Engagement institutionnel	L'intention de persévérance et le sentiment d'efficacité personnelle s'influencent l'un l'autre.
	Perçoivent les expériences vécues en fonction de leur bagage , ce qui influence les congruences académique et sociale	Les états émotionnels et physiologiques ont leur importance dans l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle
	Ces expériences vécues influencent à leur tour les interactions avec leurs pairs et avec leurs enseignants	
ENSEIGNANTS	Organisent les expériences académiques	Encouragent (ou non) sous la forme de feedbacks, comme personnes signifiantes
	Participent à la performance scolaire et à l'élaboration des normes	Sont disponibles (ou non)
INSTITUTIONS	Elaborent les normes du système académique	
	Contribuent aux expériences vécues (social)	Contribuent aux expériences vécues (social)

Source : rédigé par l'auteur.

De plus, un modèle pragmatique développé par Marcel Lebrun (2005) va nous permettre de présenter les éléments clés de l'enseignement et de l'apprentissage en nous situant avec son auteur entre « [...] *modèle de l'apprentissage visant à définir les modes d'appropriation des savoirs* [et] *modèle de construction de dispositifs ou de scénarios pédagogiques...* » (*ibid.*).

1.3. Le modèle IMAIP

Avec une pointe d'humour, son auteur donne de cet acronyme une explication à visée mnémotechnique : « I aM An Innovative Professor » (*ibid.*) car il s'agit de présenter les éléments clés du « modèle » qui a pour but de donner des « [...] *fondations pour la construction de dispositifs fertiles en apprentissage des étudiants.* » (*ibid.*). Ces éléments sont les suivants, en commençant par les trois parties d'un système dynamique (entrées-processus-sorties) :

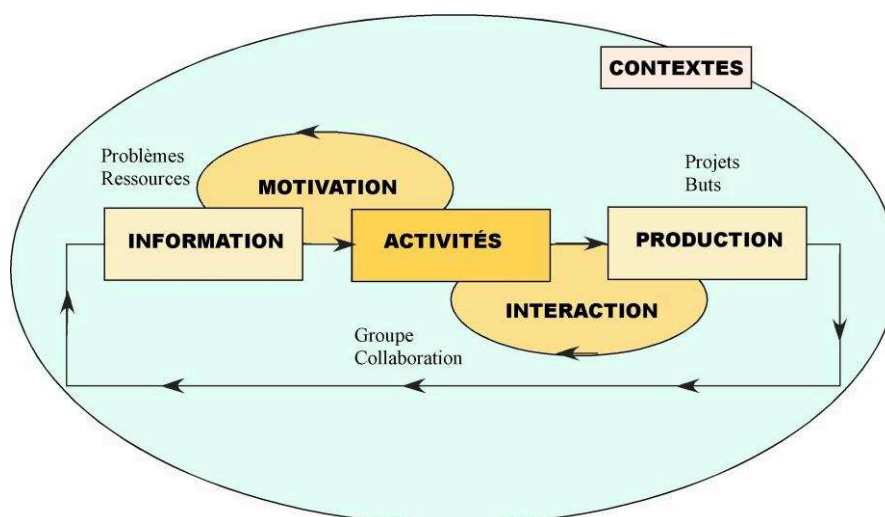
- L'Information, qui rassemble à l'entrée les ressources nécessaires à l'apprentissage (ouvrages de références, articles, vidéos, connaissances déjà acquises, problème à résoudre...).
- Les Activités, élément central en termes de processus de pédagogie active dans laquelle l'étudiant est responsable de ses apprentissages, sont ce que l'enseignant donne à faire (résoudre un problème, chercher des informations, regarder une vidéo, lire un article, définir une problématique...). On visera ici

l'activation des compétences les plus élevées de la taxonomie de Bloom *et al.* (1956, révisée en 2001) : le jugement, l'évaluation et la synthèse.

- La Production (à la sortie), signe que l'apprentissage a bien eu lieu : un écrit, une présentation, un objet par lequel l'étudiant montre qu'il a acquis telle compétence, telle connaissance, tel savoir-faire...
- La Motivation, élément par lequel l'étudiant entre dans la démarche d'apprentissage, réponse à la question de l'enseignant : « [...] *comment déclencher, amener les étudiants à s'investir, comment les engager à chercher, à s'emparer des questions, des problèmes ?* » (Lebrun, 2005). Les tâches et le contexte (relationnel, cognitif, social) constituent deux éléments de réponse à ces questions.
- Les Interactions, par lesquelles un autre membre du groupe peut aider l'étudiant à apprendre, en mettant en œuvre des méthodes de travail collaboratives, en assurant une forme de sécurité affective, en organisant des travaux de groupe, en utilisant le feedback...

Ces éléments sont à placer dans un contexte sur lequel l'enseignant peut agir, qu'il doit utiliser pour donner du sens aux apprentissages des étudiants. C'est l'idée de dispositif que Lebrun (2005) développe en évoquant tous les éléments qui peuvent enrichir le modèle d'apprentissage : les contextes, les ressources, les méthodes, les acteurs et les finalités poursuivies. Il s'agit de faire en sorte de donner aux étudiants des occasions d'apprendre.

Figure 3 : Le modèle IMAIP



Source : Lebrun 2005.

Désormais, les questions de la qualité des interactions entre les enseignants et les étudiants, tout comme celles de l'explicitation de ces phénomènes, de la prise de conscience par les étudiants du fait qu'ils calculent de façon souvent inconsciente ce qu'ils peuvent tirer d'une situation, d'un événement ou d'une activité pédagogique, doivent faire l'objet d'une réflexion afin d'y sensibiliser et les enseignants et leurs étudiants. Il faudrait, pour cela, que les institutions ainsi que les enseignants organisent des temps de séminaires ou des activités pédagogiques dont la finalité serait de permettre à chacun de découvrir ses propres stratégies de motivation et, en y travaillant de façon organisée, ses stratégies d'apprentissage dans leurs dimensions cognitives, métacognitives affectives et émotionnelles.

En effet, pour Pascarella et Terenzini (2005), la réussite dans l'enseignement supérieur dépend non seulement de facteurs individuels (caractéristiques à l'entrée, socialisation, engagement dans les activités d'apprentissage) mais aussi de facteurs liés à l'environnement et au milieu dans lequel ils pourront se manifester (corps professoral, cursus). À leur suite, nous pensons qu'il faut tenir compte de l'ensemble de ces paramètres : il apparaît que les facteurs individuels peuvent faire l'objet d'une réflexion en amont ou dès les premiers contacts avec l'institution. C'est pourquoi, par exemple, l'université de Lausanne, l'UNIL, a mis en place depuis plusieurs années un séminaire d'accueil de tous ses étudiants de première année. Au cours de la première semaine,

quelle que soit la branche disciplinaire qu'ils ont choisie, les presque mille cinq cents étudiants de première année y sont accueillis pour être formés aux exigences de leur nouveau métier d'étudiant. À cette occasion on aborde leurs préconceptions de l'apprentissage et leurs croyances épistémiques, la question des buts qu'ils poursuivent. De même, les questions pratiques de l'organisation des enseignements, des conseils en termes de pratiques d'étude, les personnes et services ressources sont présentés. Ainsi, l'institution s'implique dès l'arrivée des étudiants en les accueillant de façon à faciliter leur compréhension de l'environnement et leur intégration. Les aspects sociaux ne sont pas négligés.

Dans la même perspective, les travaux de Kuh (2003), mettent en évidence le lien fort entre les efforts de l'étudiant et la nécessité pour les institutions de travailler à la qualité de l'environnement qu'elles leur proposent. Pour cet auteur, l'environnement est à prendre au sens large (quelles conditions d'études, quelles activités l'institution propose-t-elle) et sur le plan dynamique (comment accompagne-t-elle les étudiants, par quelles politiques et quelles pratiques ?). La responsabilité des établissements est également mise en avant par Kuh et ses collaborateurs à l'occasion d'une enquête de deux années portant sur une vingtaine d'établissements de l'enseignement supérieur américains. Les résultats de cette enquête sont présentés dans un document, le « Documenting Effective Educational Practices » (DEEP), qui permet de comprendre ce que ces institutions mettent en œuvre pour promouvoir la réussite des étudiants. Il ressort de ces travaux que six facteurs semblent caractériser les établissements dont les étudiants s'engagent plus profondément dans leurs études :

- « 1. [une] *mission d'éducation réellement vécue*
2. [l'] *accent mis sur les apprentissages des étudiants*
3. [la] *recherche affichée du succès des étudiants*
4. [un] *environnement conçu pour des visées éducatives*
5. [une] *culture du campus orientée sur l'amélioration et*
6. [un] *partage des responsabilités en matière de qualité d'enseignement et succès des étudiants* ». (Kuh, 2003).

Par ailleurs, Kuh a montré qu'un certain nombre de pratiques de formation permettaient d'améliorer l'engagement des étudiants et, partant, leur progression tant sur le plan académique que motivationnel et personnel (Kuh, 2008).

1.4. Les apports des trois modèles (éducatifs, motivationnels et « IMAIP »)

Nous souhaitons tirer les enseignements de la présentation de ces trois types de modèles (éducatifs, motivationnels et le modèle IMAIP). Nous présenterons ce que nous en retenons pour chacun des trois acteurs principaux : les étudiants, les enseignants et les institutions en développant d'abord un point de vue général avant de nous recentrer sur les éléments constitutifs de l'autorégulation des apprentissages.

- Les conséquences pour les étudiants, les enseignants et les institutions

Pour les étudiants, il nous semble nécessaire de mettre en avant une double démarche, réflexive et proactive. La partie réflexive correspond au « connais-toi toi-même » des anciens. Il s'agit de chercher à comprendre sa relation au monde, aux autres et à ses études. Cette démarche réflexive leur permet de dépasser le donné de leurs caractéristiques initiales (historique scolaire, connaissances et compétences acquises notamment) car le fait d'écrire engage une mise à distance de l'objet sur lequel on réfléchit. Elle est une condition de leur évolution car, en établissant ainsi une sorte d'état des lieux, les manques se donnent à voir ainsi que se dessinent les pistes d'actions. À titre d'exemple, dans son ouvrage intitulé Réussir sa première année, Houart (2013) propose plusieurs questionnaires dont l'une des particularités est de permettre une analyse relativement détaillée de la situation de l'étudiant en regard du sujet du questionnaire. Pour la mémorisation, par exemple, sont posées vingt-quatre questions. Ces questions sont organisées en quatre groupes qui correspondent aux quatre grandes caractéristiques de la mémorisation retenues par l'auteure. Ainsi, une première analyse des réponses permet de cibler la ou les caractéristiques principales sur lesquelles l'étudiant devra faire porter ses efforts. S'agit-il d'une question d'analyse (articulation, idées-clefs, annotation...), de traitement (plan, ordre, illustration, résumé, outils...), de mémorisation au sens strict (geste mental, moyens mnémotechniques, par cœur, répétition...) ou d'engagement (persévérance, attention portée, adaptation, remise en question des méthodes...) ? L'étudiant peut ainsi aller à la recherche plus précise des éléments à remettre en cause et des actions à mettre en œuvre de façon à corriger d'abord la caractéristique la plus faible. Ainsi, cette partie réflexive se trouve à l'origine de l'action de correction et, partant, de la partie active de la démarche qui consistera dès lors à apprendre à travailler sur soi (sa persévérance et la qualité des

efforts que l'on fournit), à se fixer des objectifs (pour le cursus, pour l'année, pour un cours et pour une séance) et à gérer son temps (planifier ses activités d'études, sans oublier de prévoir des temps de repos et de sociabilité).

Pour les enseignants, les modèles laissent entrevoir deux éléments que l'on pourrait présenter à l'aide de la définition que donnent Brown et Atkins (2002) : « Teaching may be regarded as providing opportunities for students to learn. It is an interactive process as well as an intentional activity. » (*ibid.*, p. 2). Nous traduisons par : « Enseigner peut être considéré comme le fait de procurer aux étudiants des opportunités d'apprendre. C'est un processus interactif tout autant qu'intentionnel. » Nous en tirons une leçon en deux parties : les dispositifs sont centraux, tout autant que les intentions. À la lecture des modèles présentés, nous ajoutons les postures parce qu'elles portent les intentions. Ainsi, l'enseignant met des occasions d'apprendre à la disposition des étudiants. Il prépare des activités pédagogiques variées (sur le plan des méthodes : travaux de recherche, lecture préparatoire, travaux de groupe, présentations...) qu'il va séquencer dans des scénarios pédagogiques de façon à rendre l'apprentissage le moins incertain possible. Ainsi, l'organisation pratique de ces dispositifs, représente-t-elle une part importante des activités de l'enseignant, compte tenu du fait qu'il maîtrise le fond de son enseignement. Mais la façon dont ces dispositifs sont proposés, animés et menés avec les étudiants, la position et la posture de l'enseignant, sa disponibilité (heures de présence pour recevoir les étudiants, par exemple), son acceptation et son écoute des questions et des remarques de même que le climat instauré dans les groupes et la qualité des interactions et du feedback... tout cela constitue aussi des éléments que les modèles présentés nous signalent comme essentiels pour les apprentissages des étudiants.

Enfin, les institutions peuvent paraître moins proches de la relation d'enseignement-apprentissage dont nous venons de décrire quelques aspects saillants. Néanmoins, elles ont, elles aussi, leur part dans la qualité des apprentissages effectués par les étudiants. Nous en donnerons deux éléments : le cadre et l'attitude proactive vis-à-vis du processus d'enseignement-apprentissage.

Les institutions sont garantes du cadre dans lequel les dispositifs que nous évoquions plus haut sont mis en œuvre. Elles participent à leur façon à l'apprentissage des

étudiants en pourvoyant du matériel adapté aux besoins de ce processus (des salles modulaires, des plateaux techniques efficaces – accès wi-fi, mobilier déplaçable, moyens de projections...) mais aussi en étant attentives à la préservation d'une atmosphère propice à l'étude, aux échanges et à la rencontre (salles d'études, bibliothèques, vidéothèques, salles multi-médias...). Ceci étant, elles n'auraient accompli qu'une partie des responsabilités qui leur incombent à la lecture des modèles décrits : il leur resterait la partie la plus délicate à mettre en œuvre, par laquelle elles développent, accompagnent et maintiennent la qualité de ces processus d'enseignement-apprentissage. Il est donc, évidemment, nécessaire qu'elles se préoccupent de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans leur volonté de transformation de la pédagogie.

Un certain nombre d'universités en France ont mis en place des processus d'appels à projets d'innovation pédagogique. À l'Université Claude Bernard (Lyon 1), une journée dédiée aux Pratiques Pédagogiques Innovantes permet de diffuser de bonnes pratiques par leur présentation publique et l'organisation de temps d'échanges. Cela s'ajoute à des systèmes de reconnaissance de l'engagement en matière de pédagogie qui peuvent prendre la forme de décharges d'enseignement par exemple. De même, le développement de centre d'appuis ou de Services universitaires dédiés à la pédagogie montre que les institutions se préoccupent de ces questions. Enfin, des réseaux de conseillers pédagogiques se développent en appui à cette évolution. Nous citerons pour l'exemple, Acopé (ouest de la France) et PEnSERA (région Auvergne-Rhône-Alpes) dont les travaux contribuent à la transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur Français.

Il est impossible d'établir une liste exhaustive de toutes les initiatives liées aux institutions d'enseignement supérieur en matière de pédagogie, mais il nous semble nécessaire de citer deux événements relatifs à ce sujet. Il s'agit de la mise en œuvre des prix PEPS (Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur) depuis deux ans sous l'égide du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ce prix récompense « l'engagement des enseignants, des chercheurs, des équipes pédagogiques, des équipes d'appui des étudiants dans la transformation des pratiques de formation dans les établissements d'enseignement supérieur français. ». Le deuxième

événement tient dans la création d'un MOOC intitulé « Enseigner et former dans le Supérieur » sous l'égide de l'École Normale Supérieure. Certes, ce ne sont que deux exemples, d'apparence modeste ; mais ils marquent de façon évidente une évolution de la façon dont « les institutions » commencent à se préoccuper de la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

Ainsi, au cours de cette section, avons-nous déterminé les « devoirs », les obligations qui incombent en quelque sorte à chacune de nos parties prenantes. Nous avons tenté de montrer ce que les sciences de l'éducation avaient apporté à la question de la réussite dans l'enseignement supérieur. Cependant, après cette préfiguration de ce que nous proposerons dans la troisième partie de ce travail, il nous semble nécessaire de reporter notre attention sur un élément apparemment plus ténu, mais qui va s'avérer essentiel au processus d'enseignement-apprentissage : les fondements de l'autorégulation, c'est-à-dire l'anticipation, le contrôle et l'ajustement de l'action.

- ***Anticiper, contrôler et ajuster l'action pour apprendre***

Nous tenterons de rassembler ces enseignements à la lumière des apports de Laurent Cosnefroy (2011) à propos des aspects volitionnels de l'autorégulation et de Charles Hadji (2012) quant à l'importance des régulations dans l'apprentissage. En effet, après avoir rappelé en citant Allal (2007, p. 7) que « *des mécanismes de régulation – de guidage, de contrôle, d'ajustement et de réorientation de l'action – sont au centre de toutes les théories de l'apprentissage* », Hadji décrit finement les régulations et les mécanismes de leur fonctionnement en matière d'apprentissage pour en arriver à déterminer l'autorégulation et ses trois processus-clefs que sont l'anticipation, le contrôle et l'ajustement. Nous nous proposons de relire les trois modèles que nous venons de présenter à l'aune de ces trois critères de façon à mettre en évidence la pertinence de l'autorégulation dans l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. De cette façon, nous montrerons la nécessité d'introduire et d'utiliser cette grille de lecture non seulement sur le plan théorique, mais aussi comme un moyen utile de mise en œuvre des enseignements visant au développement de leurs apprentissages par les étudiants. L'anticipation est liée aux buts poursuivis, aux objectifs à atteindre tout autant qu'à l'action entreprise. Le contrôle évoque la notion de feedback, de monitoring de l'action à partir des informations en retour. Enfin, l'ajustement a trait à l'action qui

découle de la comparaison entre l'anticipation et les informations données par le contrôle. On ajoute avec Allal (2007) que l'ajustement peut être effectué aussi par une évolution des objectifs initiaux (de l'étudiant ou de l'enseignant).

À l'aide de cette grille, la lecture des modèles éducationnels et motivationnels et du modèle « IMAIP » présentés plus haut montre comment chacun d'eux se compose d'éléments qui concourent à la mise en œuvre d'autorégulation des apprentissages par les étudiants, accompagnés en cela par les enseignants et les institutions.

L'anticipation est marquée dans les modèles éducationnels par la notion des buts poursuivis. Pour les travaux d'Astin (1977, 1993) à propos du processus « *Entrée-Environnement-Sortie* » on peut souligner que la « sortie » définit un objectif, un but à atteindre et suppose donc une anticipation. Pour Tinto (1975, 1987) et Bean (1980, 1983), les notions d'engagement étudiant, de buts poursuivis et d'intention de persévérance sont autant d'éléments d'anticipation. Dans les modèles motivationnels, la notion même d'« expectancy value » comporte celle d'anticipation : les étudiants apporteront d'autant plus d'attention et mettront d'autant plus d'énergie à la réalisation d'une tâche d'apprentissage qu'ils en attendront un résultat élevé. C'est donc bien la perception d'une anticipation qui fonde l'action d'étude entreprise. De même, dans le modèle de dynamique motivationnelle de Viau (2006), les perceptions de la valeur, de la performance et de la contrôlabilité sont toutes liées aux conséquences imaginées, aux résultats attendus par les étudiants des choix qu'ils sont amenés à effectuer. Enfin, dans le modèle « IMAIP » développé par Lebrun (2005), la « Production » correspond bien à une projection, à des buts anticipés comme le résultat de l'apprentissage visé, c'est-à-dire à l'anticipation de l'enseignant (architecte de la situation d'apprentissage) mais aussi de celle des étudiants qui s'approprient, chacun à sa façon, les produits des apprentissages.

Le contrôle sera relié à la question des rétroactions, du feedback, comme un élément fondamental du processus enseignement-apprentissage de chacun des trois types de modèle. En effet, la notion de perception constitue un élément central dans les modèles éducationnels. Elle permet de montrer que les interactions entre l'étudiant et le milieu dans lequel il évolue influencent la qualité de son engagement (Pace, 1984). Tinto (1975, 1987) met en avant l'importance des feedbacks et des perceptions individuelles des

expériences vécues sur l'engagement des étudiants. Bean et Kuh (1984) insiste quant à lui sur la nécessité des feedbacks reçus et sur la qualité des expériences vécues. Les modèles motivationnels, eux aussi, prêtent beaucoup d'importance au contrôle notamment en relevant le poids de l'expérience vécue sur les différents facteurs qu'ils mettent en avant. Par exemple, Viau (2006) montre que la réussite (ou l'échec) aura un impact sur les indicateurs de la dynamique motivationnelle que sont la persévérance et l'engagement cognitif. De même, pour Bandura (1997), les feedbacks et les avis des personnes significantes, deux éléments de contrôle, ont une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, Lebrun (2005) construit son modèle à l'aide de trois séries de rétroactions. La première est la plus générale, elle relie la « Production » à l'« Information ». Il s'agit des retours d'informations liés à l'élaboration du produit attendu d'une activité en cours ou de l'évaluation des acquis d'un enseignement ou, plus largement, de celle d'une année ou d'un cursus (diplôme, par exemple). Le deuxième type d'interactions correspond à la motivation qui dépend des tâches, et du contexte (relationnel, cognitif et social) dans lequel elles sont mises en œuvre. La dernière boucle constitue l'un des éléments clefs du modèle : les interactions. Par leur intermédiaire, les membres du groupe avancent vers la production. Elles forment des éléments de contrôle et permettent la prise de décision.

L'ajustement est le troisième et dernier élément de la grille de lecture que nous empruntons à l'analyse de Hadji (2012) pour montrer la nécessité de l'autorégulation dans l'apprentissage. On le rencontre dans les trois types de modèles. En effet, les étudiants apprendront à ajuster leur engagement dans leurs études en fonction des informations qu'ils recevront des expériences vécues. Pour Tinto (1987), l'ajustement consistera en une augmentation (ou une diminution) de l'engagement académique et/ou social de l'étudiant en fonction de la perception (positive ou négative) des expériences qu'il vit. Pour Pace (1984), l'ajustement visera à renforcer la qualité de son investissement. Les modèles motivationnels démontrent également l'existence d'actions d'ajustement en fonction des encouragements ou des feedbacks négatifs reçus à l'occasion des expériences vécues. Il peut s'agir d'informations fournies par l'environnement (l'enseignant, les pairs, la situation) : on parlera d'hétérorégulation. Il peut s'agir d'informations issues d'un contrôle personnel, de type « monitoring », par

lequel l'étudiant se rend compte de lui-même que son action n'est pas en ligne avec les attentes ou les objectifs qu'il poursuit. C'est alors que l'on parle d'autorégulation. Le modèle « IMAIP » n'échappe pas à la règle. Des ajustements sont effectués en permanence de la part de l'enseignant afin de maintenir le caractère d'apprentissage des situations (de façon à ce qu'elles soient toujours à l'origine d'apprentissages, qu'elles ne se réduisent pas à des activités : « *Une centration excessive sur les activités risque de rendre moins, ou peu, disponible pour pratiquer une évaluation proprement formative qui exige que l'on privilégie la régulation des apprentissages en se centrant sur l'apprentissage à construire plutôt que sur la tâche à réussir.* » (Hadji, 2012, p. 37). De même, les étudiants s'autorégulent de façon à ajuster leurs actions aux standards et aux objectifs déterminés par la situation ou à ceux qu'ils se sont fixés eux-mêmes.

Nous avons tenté de tirer des enseignements de l'étude de modèles explicatifs de l'engagement, de la motivation et de l'organisation générale de l'apprentissage sous deux formes : d'une part ce que les acteurs pouvaient en tirer notamment à partir des interactions et, d'autre part, en revenant à « *l'autorégulation comme moyen et fin d'un apprentissage réussi* » (Hadji, 2012, p. 55).

Cependant, cela n'est pas sans que des questions se fassent jour notamment à propos d'une définition de l'enseignement ou encore de l'appréciation de ce qui différencie les deux ordres d'enseignement, secondaire et supérieur. Bien que ces questions ne soient pas précisément au cœur de notre problématique, nous pensons qu'il est nécessaire de nous y arrêter, ne serait-ce que parce qu'elles apportent quelque lumière à notre propos général.

2. La spécificité de la pédagogie dans l'Enseignement supérieur

Nous souhaitons présenter ici rapidement un ensemble de questions complémentaires à notre propos initial mais qui lui sont intimement liées. En effet, dès lors que l'on parle de pédagogie et d'enseignement supérieur, on peut se demander ce qui justifie cette dernière distinction : la pédagogie dans l'enseignement supérieur se différencie-t-elle de celle que l'on pratique dans les autres ordres d'enseignement ? Par ailleurs, se pose également la question de la conception professionnelle

épistémologique des enseignants : qu'est-ce qu'enseigner pour eux dans le supérieur ? Enfin, nous avons évoqué la massification des effectifs à l'université et certains se demandent si cela n'est pas à l'origine d'une forme de « scolarisation » des premières années de l'enseignement supérieur (Bourgin, 2011).

- ***Distinction de la pédagogie entre les ordres d'enseignement secondaire et supérieur***

Il semble légitime de se demander en quoi diffèrent les ordres d'enseignement secondaire et supérieur. Pour certains, en effet, les évolutions que nous avons rappelées dans la première partie de ce travail concourent à une indifférenciation progressive entre le Lycée et la licence (David, 2014). On évoque même la notion de « -3, +3 » pour illustrer la nécessité de travailler sur la transition entre les années du lycée et celles de la licence à l'université. Mais entre cette nécessité qui donne déjà lieu à des expériences intéressantes et la notion de « scolarisation » des premières années de licence (David, 2014), il y a un pas dont nous souhaitons montrer qu'il doit être interrogé.

Dans un article intitulé « *Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence* », Marie David (2014) montre que les pratiques d'enseignement (et d'apprentissage) de première année de licence ne diffèrent pas de celles du lycée. Agrégée de sciences économiques et sociales enseignant à l'université, elle a pu s'immerger dans une classe (du cycle terminal, au lycée) et un groupe de TD (travaux dirigés, à l'université) où elle a pu suivre les cours de SES et de physique-chimie au lycée ; de sociologie, de physique et de chimie en première année de licence. Ses constats sont simples :

- 1) Les pratiques d'enseignement sont comparables entre le Lycée et la première année de licence (les enseignants de licence semblent préoccupés de pédagogie et de la réussite de leurs étudiants tout autant que ceux du Lycée ; « *les méthodes pédagogiques ne diffèrent pas fondamentalement de celles des autres filières du supérieur* », *ibid.* p. 7).
- 2) « *Les savoirs enseignés au lycée et en L1 ne sont pas d'une nature différente : il n'y a pas d'un côté des savoirs scolaires et de l'autre des savoirs universitaires* » (*ibid.* p. 14). Ce sont plutôt des questions d'organisation qui expliquent les

changements (recrutement des étudiants – par exemple, en science, la concurrence avec les classes préparatoires fait que l'on aura tendance à s'inspirer des programmes administrés au Lycée) ; répartition des rôles des enseignants-chercheurs entre leurs différentes charges d'enseignement, de recherche et d'administration ; le statut des enseignants joue aussi un rôle sur le type de savoirs enseignés (dans l'UFR de sciences économiques où elle a enquêté, Marie David a relevé la présence de 20 % de professeurs vacataires et enseignants du secondaire détachés tandis que 58 % des enseignants-chercheurs y donnaient au moins un cours – dont la moitié des professeurs d'université et... 100 % des doctorants !).

Nous notons aussi, en passant, l'assertion suivante qui vient corroborer un élément d'importance en matière de pédagogie relevé plus haut :

« Les enseignants-chercheurs tentent le plus souvent d'enseigner aux niveaux les plus élevés (à partir de la troisième année de licence), là où les étudiants sont plus spécialisés, souvent plus investis car sélectionnés, moins nombreux. Les conditions de travail y sont globalement plus faciles (moins de copies, moins de discipline à faire en classe) et les cours ont plus de chances d'être en rapport avec les thématiques de recherches des enseignants. C'est ce qui explique que les doctorants, ATER et contractuels enseignent davantage en L1 : ce sont d'abord les titulaires qui choisissent, puis les autres prennent ce qui reste. » (David, 2014, p. 12).

Nous n'argumenterons pas sur l'identité de vue entre secondaire et supérieur sur les préoccupations pédagogiques ni sur le souci de la réussite des étudiants car elle nous paraît normale, contrairement à l'auteure qui se réfère à Bourdieu et Passeron (1964). En effet, depuis cinquante ans, il semble heureux que ce point ait quelque peu progressé. De même, nous ne nous arrêtons pas sur l'absence d'allusion aux finalités de ces deux ordres d'enseignement, le Lycée visant à préparer un examen qui sanctionne des connaissances et des compétences tandis que la licence peut être considérée comme une étape préalable à des études plus longues pour lesquelles on cherchera à développer l'autonomie des étudiants.

En revanche, cet article nous apporte une illustration supplémentaire de la nécessité de travailler la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. En effet, l'auteure le rappelle : la massification, l'éclatement de l'enseignement supérieur en quatre grandes filières entre les classes préparatoires et les BTS, les grandes écoles,

l'université (non sélective) « générale » (LMD) et l'université « professionnelle » (IUT), la multiplication des différentes charges des enseignants, les taux de réussite et d'échec, l'évolution des demandes de la société... bref, il n'est pas inutile de chercher à améliorer ce qui est à la portée de chacun dans son amphithéâtre, dans sa séance de TD, dans les équipes pédagogiques ou les instances stratégiques pour la formation et la vie étudiante.

Dans la lignée de ce propos il nous a paru utile d'évoquer l'idée qui se fait jour d'une propédeutique sur le format des Collèges d'Enseignement Général Et Professionnels (CEGEP) canadiens qui forment le premier niveau d'études supérieures « *Le CÉGEP a la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire, qui mène à l'université, et l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail. Quel que soit le programme auquel ils sont inscrits, les étudiants suivent des cours de formation générale, dont une partie est commune à tous.* »⁶¹. En France, quelques voix s'élèvent pour défendre l'instauration d'une formule de ce genre, proposant une sorte de propédeutique censée faciliter l'engagement dans les études plus longues (Dubois, 2011). Il y a peut-être là une piste à travailler, même si les propos de ce dernier auteur semblent empreints de fatalité quant à la réalisation de ses propositions. Cependant, notre sujet concerne ici les questions qui se font jour à propos des différences de nature entre ordres d'enseignement, qui justifieraient ou non l'existence de modèles spécifiques pour l'enseignement supérieur.

À ce propos, on peut se référer à Demailly (2008) dont l'étude sur les « *métiers et activités professionnelles relationnelles* » fait état de différences entre les deux ordres d'enseignement. L'auteure en détermine de trois sortes :

- 1) Les différences liées à la position statutaire de l'enseignant (dans le secondaire il est employé, soumis à un contrôle hiérarchique tandis que dans le supérieur il est un « savant indépendant, membre de l'Université »).
- 2) Le rapport aux enseignés (soumis à des règles suprapersonnelles dans le secondaire tandis qu'il est dans une relation libre de gré à gré avec les étudiants dans le supérieur).

⁶¹ <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/>, consulté le 24 mai 2017.

- 3) Le traitement du savoir (scolaire et délimité, avec des fins extérieures à sa nature proprement épistémique dans le secondaire tandis qu'il est original, ouvert et en construction dans l'enseignement supérieur).**

Cette description peut sembler un peu dichotomique : on peut évoquer comme David (2014) des enseignements de licence très proches de ceux du Lycée ainsi que le fait que les institutions portent elles-mêmes ces différences (notamment par l'intermédiaire des statuts des intervenants). Cependant, l'intérêt d'un tel exercice est de permettre une vision générale à partir de laquelle chacun peut se déterminer en fonction de sa situation, de son histoire et de son épistémologie propre.

- *La représentation du métier d'enseignant, et leurs pratiques, vecteurs de différenciation pédagogique*

Il nous semble nécessaire d'évoquer la question des représentations que les enseignants se font de leur métier car cela peut constituer un argument supplémentaire de différenciation entre les deux ordres d'enseignement. On sait depuis Bachelard qu'il est nécessaire de dépasser les premières représentations que nous nous faisons de la réalité en surmontant ce qu'il nomme l'obstacle épistémologique (Bachelard, 1934). Depuis, des chercheurs ont permis de comprendre l'influence des croyances sur les pratiques professionnelles, particulièrement dans le cas de métiers de relations dont l'enseignement fait partie. En effet, Hofer et Pintrich (1997, 2002) ont montré l'impact des épistémologies personnelles, des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Les croyances que chacun entretient à l'égard du savoir influencent considérablement sa vision de l'exercice de son métier.

On ne peut pas évoquer la question des rapports entre vision de l'enseignement et pratiques pédagogiques sans citer les travaux de Paivandi (2015). Dans le dernier chapitre d'*Apprendre à l'université*, après avoir établi une revue de littérature très détaillée faisant état de la nécessité d'une évolution des pratiques pédagogiques, cet auteur propose trois axes d'action « *destinés à améliorer le contexte pédagogique et la formation étudiante, et parmi ces axes, la formation pédagogique, l'évaluation de l'enseignement et la réflexion autour du curriculum des filières universitaires.* » (*ibid.*, p. 190).

De plus, il est démontré que les représentations qu'ont les enseignants de leur métier ont une influence sur les apprentissages de leurs étudiants. Endrizzi (2011) cite Trigwell et Prosser (2004) faisant état de recherches qui montrent que dans les matières où des enseignants ont adopté des approches d'enseignement orientées sur les apprentissages des étudiants, ces derniers ont développé des apprentissages plus en profondeur que dans les autres disciplines.

Dans une note de synthèse très complète sur les croyances et les connaissances des enseignants, Crahay *et al.* (2010) constatent une grande difficulté à faire évoluer ces croyances des enseignants. D'après ces auteurs, la seule formation n'y parviendrait pas. En réalité, ils montrent que l'évolution des croyances et connaissances des enseignants se fait à travers leur confrontation à la réalité, dans leurs pratiques quotidiennes. Ils concluent ainsi :

« la principale évolution que subissent les croyances et les connaissances des enseignants en cours de carrière procéderait de leurs mises en acte. Pour les praticiens, il s'agirait moins de changer de croyances pour aller vers des idées plus justes, plus validées, que d'aller vers des croyances de plus en plus "encapsulées" dans l'action afin de rendre celle-ci de mieux en mieux adaptée au contexte d'enseignement. » (Crahay et al., 2010, p. 116).

Cela laisse entendre qu'un objectif de modification des pratiques pédagogiques ne devrait pas se contenter de formation, mais s'enrichir d'accompagnement des pratiques. Néanmoins, le fait que les enseignants du secondaire soient sensibilisés et formés au rôle de l'épistémologie dans les pratiques d'enseignement ainsi que de nombreuses publications en font état (D'Amore *et al.*, 2008 ; Thémines, 2006 ; Le Roux, 2001) peut être de nature à favoriser la diffusion d'une réflexion à ce sujet et donc à favoriser le développement de pratiques d'adaptation. C'est d'ailleurs l'une des différences notables entre les deux ordres d'enseignement : on est obligatoirement formé à la pédagogie pour enseigner dans le secondaire mais pas dans l'enseignement supérieur. À l'inverse, cette absence dans l'enseignement supérieur n'est pas de nature à faciliter la prise de conscience nécessaire au déclenchement de la réflexion qui pourrait mener à l'évolution des pratiques (Poteaux, 2013) parmi lesquelles l'attention portée à la qualité des régulations nous semble primordiale.

C'est pourquoi nous aborderons, en conclusion de ce chapitre, la question de la formation des enseignants du supérieur et, notamment, dans l'optique de les aider à entrer dans le paradigme de l'apprentissage des étudiants, propice au développement de l'autorégulation des apprentissages.

Ces questions, et les leçons tirées de modèles de l'enseignement supérieur plaident pour une formation à la pédagogie spécifique pour cet ordre.

Dans l'un des dossiers de veille de l'IFé, Endrizzi (2011) fait le constat du peu d'attention portée à la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Cette auteure y montre cependant que le développement professionnel des enseignants commence à pouvoir se faire sur le versant « enseignement » de leur métier. Comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce travail, la dynamique est enclenchée sous la pression démographique, par le développement des TIC ainsi que par celui de l'espace européen d'enseignement supérieur impulsé par le processus de Bologne. Le développement des systèmes d'accréditation nationaux et internationaux contribue aussi à la prise de conscience de la nécessité de faire évoluer les pratiques de formation dans l'enseignement supérieur.

Sur le thème de la « Transformation pédagogique » choisi pour le rapport qu'il présente à la Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Bertrand (2014) développe l'impérieuse nécessité de faire évoluer les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Il y évoque la conférence de Louvain (2009) qui « [annonce] *la poursuite du processus de Bologne jusqu'en 2020 et [fixe] les priorités de l'enseignement supérieur pour la décennie à venir. Parmi celles-ci figurent la formation centrée sur l'étudiant et la mission d'enseignement de l'enseignement supérieur.* » (Bertrand, 2014, p. 7). Il insiste aussi sur ce que devraient être ces processus de formation :

« Les dispositifs de formation devraient pourtant être fondés sur une approche d'apprentissage centrée sur l'étudiant avec un déplacement du focus mis sur l'enseignant et ce qu'il enseigne vers l'étudiant et ce qu'il apprend. [...] [ils] devraient être centrés sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur les inputs et viser des apprentissages en profondeur (c'est-à-dire sur le long terme) [...] Cette approche implique une responsabilité partagée de l'apprentissage entre l'étudiant qui construit et exploite son autonomie d'apprenant, et l'enseignant qui devient davantage un médiateur qu'un instructeur. » (ibid., p. 9).

Nous insistons sur la place accordée à l'étudiant dans ces recommandations car il nous semble qu'elle constitue à la fois un socle sur lequel il faut faire reposer la formation des enseignants et un objectif à atteindre dans la formation des étudiants. En cela, l'autorégulation des apprentissages ainsi que la formation à la méthodologie devraient être des éléments clefs des curricula de première année de Licence, quelle que soit la voie choisie. Enfin, on insistera avec Claude Bertrand (2014) sur l'évolution des conceptions du métier :

« Les moyens pédagogiques mis en œuvre relèvent de la liberté académique des enseignants. Mais il est important de faire comprendre et accepter que la centration sur l'étudiant implique des méthodes actives (démarche projet, approche problème, formation par la recherche...) avec un accent mis sur la construction des connaissances et des compétences plutôt que sur leur transmission. [...] En fait, ce sont des adaptations et des changements culturels qui sont attendus à la fois des étudiants et des enseignants. Ils sont appelés à être plus actifs et à s'engager dans de nouvelles formes d'apprentissage [...] » (ibid., p. 18).

Nous pensons que ces changements ne se décrètent pas et qu'ils doivent faire l'objet d'une formation et d'un accompagnement spécifique des étudiants comme des enseignants.

Comme un dernier écho à ces réflexions, nous avons extrait quelques lignes du rapport du comité StraNES (*« Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. »*, Béjean et Monthubert, 2015). *« Rendre les étudiants acteurs d'une pédagogie contributive, active et numérique est une des clefs d'une meilleure réussite »* (Béjean et Monthubert, 2015, p. 90), ainsi que nous l'avons déjà souligné, cela suppose qu'ils soient formés et accompagnés dans ces apprentissages nouveaux.

« La question de l'évaluation des étudiants est aussi un enjeu fort : les modalités doivent évoluer pour mieux reconnaître le travail collaboratif, les compétences de recherche, d'analyse et de synthèse de l'information. La question de la compréhension des étudiants vis-à-vis de ce qui est attendu d'eux est également essentielle, et la confiance des étudiants à l'égard du fait que leur travail sera reconnu est indispensable pour favoriser leur investissement. » (ibid., p. 91).

Ici encore, il s'agit d'une transformation profonde de la façon d'enseigner dont l'évaluation est l'un des nœuds car elle touche à la vision que chacun se fait de son métier d'enseignant. De même, la façon d'aborder les étudiants (plus ou moins compréhensive, plus ou moins exigeante, plus ou moins positive), fait partie des

éléments qu'une pratique réflexive de l'enseignement peut faire évoluer. Nous concluons ce dernier paragraphe avec cette dernière citation tirée du rapport du comité StraNES : « *Ces mesures ne sont évidemment pas seulement d'ordre technique : elles induisent une transformation profonde, et nécessaire, de la manière d'enseigner, et d'évaluer.* » (*ibid.*, p. 90).

Ainsi, nous pouvons constater que les deux ordres d'enseignement du secondaire et du supérieur sont confrontés à la question de la pédagogie de façon différente. Nous avons montré que, par certains aspects, des formes d'enseignement pouvaient se rejoindre. Néanmoins, les finalités ainsi que les conditions de mise en œuvre de l'enseignement diffèrent entre les deux ordres.

*

L'analyse de modèles spécifiques à l'enseignement supérieur nous a permis de nous intéresser à des notions qui sont souvent abordées sous l'angle un peu fataliste d'éléments donnés une fois pour toutes. La motivation, le retour attendu par les étudiants des enseignements qui composent leurs cursus ou le sentiment de leur efficacité ne sont pas souvent des sujets d'échange entre enseignants dans le supérieur. On peut préciser que les occasions d'évoquer la pédagogie y sont moins nombreuses que dans l'enseignement secondaire. Nous sommes en mesure de préciser que les stratégies d'apprentissage des étudiants ne sont pas influencées seulement par leurs caractéristiques à l'entrée. Mais nous savons que l'environnement (sur lequel les institutions peuvent agir) influence leur intention de persévérer, nous avons que leur perception des expériences d'apprentissage (sur lesquelles les enseignants peuvent agir) influence leur motivation, nous savons que nous pouvons agir positivement en leur donnant la possibilité de découvrir leurs propres stratégies d'apprentissage dans la proposition d'une démarche réflexive.

Enfin, nous savons que l'enseignement supérieur se démarque de l'enseignement secondaire par ses finalités, par les conditions dans lesquelles il s'exerce mais aussi par l'absence de formation à la pédagogie alors qu'il se rend compte aujourd'hui qu'elle pourrait lui être salutaire.

Conclusion de la deuxième partie

Tout au long de cette partie, nous avons cherché à collecter les fondements de l'acte d'enseigner en commençant par les premiers éléments que l'histoire nous offre.

Dans un premier mouvement, nous nous sommes intéressés à la tradition qui nous laisse les figures du maître, du savoir et de la classe. Nous avons constaté les difficultés auxquelles le monde contemporain de l'enseignement supérieur était confronté et noté qu'une adaptation de certaines de ses pratiques devenait nécessaire. Des pédagogies nouvelles se sont développées tant sous l'impulsion de découvertes scientifiques (psychologie) que par l'intermédiaire de précurseurs et d'un mouvement novateur. Nous avons étudié quelques évolutions de pratiques d'enseignement portées par l'apparition du nouveau paradigme d'apprentissage : on se focalise désormais sur les apprentissages des étudiants plutôt que sur le savoir dispensé par l'enseignant.

Dans le deuxième mouvement, nous avons cherché à vérifier si les évolutions repérées dans l'enseignement supérieur avaient des fondements scientifiques. Nous nous sommes intéressés au *pourquoi* et au *comment* de façon à comprendre de quoi l'autorégulation des apprentissages était constituée, à quelles règles elle donnait réponse. Pour cela, nous sommes allés à la rencontre des pédagogues (souvent psychologues et pédiatres) qui ont constitué les fondements scientifiques de la pédagogie. Ainsi, de Piaget à Vygotsky en passant par Skinner ou Bruner, nous avons suivi les apports qui ont donné forme aux différents courants psychologiques auxquels des écoles pédagogiques se sont rattachées. Nous avons mis en avant la nécessité des interactions et leurs mécanismes dans l'autorégulation des apprentissages. Les neurosciences nous ont permis de mettre en exergue des règles de fonctionnement mental utiles aux pédagogues et nous avons présenté un programme de neuroéducation qui s'en inspire. De cette partie du parcours, nous retenons que nous devons offrir à nos étudiants des occasions d'être actifs et le fait que notre posture joue un rôle important dans l'apprentissage des étudiants.

Le dernier mouvement a consisté en une recherche de modèles spécifiques à l'enseignement supérieur. Nous voulions savoir si la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur était vraiment de « *faire passer avant tout la considération de la connaissance* » ainsi que Charles Péguy l'avait décrit, ou si elle pouvait aussi être

affaire de relations, de découvertes, de rencontres ou encore de motivation, de volonté. La description de modèles issus de la sociologie et de la psychologie sociale nous a permis de montrer l'importance du cadre offert par les institutions, la nécessité de se préoccuper des interactions dans l'enseignement et la possibilité de travailler avec ce dont nous disposons pour accompagner la motivation des étudiants. Nous avons tenté de vérifier la spécificité de l'enseignement supérieur pour arriver à la conclusion qu'une formation des enseignants de cet ordre ne semblait pas inutile.

Nous souhaitions comprendre et montrer ce que les outils forgés par les chercheurs et les pédagogues pouvaient nous apprendre sur l'autorégulation des apprentissages et l'accompagnement méthodologique. Ce travail nous a permis de préciser les conditions dans lesquelles l'autorégulation pouvait servir les apprentissages des étudiants. Il est temps désormais de nous intéresser à sa mise en œuvre. C'est l'objet de la troisième partie.

**TROISIÈME PARTIE :
VERS UNE PRATIQUE RÉGULÉE DE L'AUTORÉGULATION DES
APPRENTISSAGES. ESQUISSE D'UN MODÈLE EMPIRIQUE**

Introduction

Nous avons montré que de nouvelles contraintes pesaient sur l'enseignement supérieur. La massification et son corollaire dénoncé par Merle (2000), la « démocratisation ségrégative », la volonté politique (« 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur », loi Fioraso de juillet 2013), l'évolution de la demande sociale vers la professionnalisation de la formation (des diplômes pour des emplois) sont des éléments du contexte national qui pèsent directement sur l'ensemble du système d'enseignement supérieur français. Mais ce ne sont pas les seuls, la « mondialisation » fait porter son ombre sous la forme d'une concurrence entre les pays développés dont les classements internationaux sont emblématiques (*Education et Formations*, n° 78, 2003). Le Processus de Lisbonne tente de donner une réponse continentale à cette question en organisant le cadre d'un Espace européen d'enseignement. Ces nouvelles contraintes pèsent directement sur les enseignants à travers l'injonction du « *publish or perish* » quel que soit le champ disciplinaire :

« Actuellement la diffusion des écrits scientifiques est soumise à de profondes mutations liées à la fois à la mondialisation de la science et aux avancées technologiques permises par Internet. L'adage, si courant en sciences de la nature "publish or perish", pris au pied de la lettre a été porteur d'excès et, comme toute systématisation à outrance, de nombreux effets pervers » (Santiago-Delefosse, 2004).

Par ailleurs, Musselin (2008) dénonce la multiplication des responsabilités des enseignants-chercheurs entre la recherche, l'enseignement, les responsabilités de gestion et leur relation avec l'environnement.

Nous avons noté que ces évolutions pouvaient constituer des opportunités pour tenter de changer, de prendre un autre point de vue, notamment en nous appuyant sur le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, à l'œuvre aujourd'hui. Ainsi, les modèles et les outils que nous avons évoqués à partir des représentations historiques de l'enseignement jusqu'aux approches scientifiques, nous ont permis de comprendre que, pour former les étudiants dans l'enseignement supérieur, il devenait nécessaire de partir des apprentissages à acquérir plutôt que des savoirs à transmettre. Nous avons montré que ces modèles utilisaient tous les éléments

constitutifs de l'autorégulation des apprentissages : des activités pédagogiques conçues pour utiliser les interactions, prévoyant l'autoévaluation des étudiants, des éléments d'anticipation, de contrôle et d'ajustement.

Dans cette troisième partie, nous travaillerons la question de la mise en œuvre de l'accompagnement méthodologique et de la formation à l'autorégulation des apprentissages. Le premier chapitre nous donnera l'occasion de vérifier si les idées proposées dans ce travail ont un intérêt sur le plan académique. La description et l'analyse d'une expérimentation nous permettront de déterminer ce qui peut être utile sur le plan des apprentissages. Malgré des ambitions modestes puisqu'elle est concentrée sur la mémorisation (une part seulement du travail d'autorégulation), cette expérimentation sera l'occasion de s'assurer des conditions de mise en œuvre d'un programme de cette nature. Nous tâcherons de comprendre, dans le deuxième chapitre, dans quelles conditions mettre en place de telles propositions : à quoi et à qui être attentif ? Et enfin, nous proposerons dans le dernier chapitre quelques pistes d'action possibles aux acteurs intéressés au premier chef :

- les étudiants, car ils sont responsables de leurs propres apprentissages et qu'ils doivent rapidement s'en préoccuper,
- les enseignants, car ils sont responsables de ce qui se passe dans le cadre de leurs séances de cours et
- les institutions, car elles portent la responsabilité du cadre général dans lequel les apprentissages des étudiants peuvent se développer.

CHAPITRE 1 : L'EXPÉRIMENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA MÉMORISATION DANS LE CADRE D'UN COURS DE « MÉTHODOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE » EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'ESDES-THE BUSINESS OF UCLY (UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LYON)

Dans le cadre de cette thèse, nous avons mis en œuvre une expérimentation auprès des étudiants avec lesquels nous travaillons au sein de l'ESDES, école de Management post-Bac de l'Université Catholique de Lyon. Dans ce chapitre, nous présenterons les questions qui ont conduit à la préparation de ce dispositif puis à sa mise en œuvre. Nous le décrirons en explicitant les hypothèses et les études auxquelles il fait référence. Nous nous attacherons à en montrer les résultats et chercherons à les comprendre. Enfin, nous en tirerons des enseignements d'ordre général puis pratique, notamment à l'intention des étudiants (mais aussi de leurs enseignants).

1. Une intuition et sa formulation

À l'origine de cette recherche, se trouve l'intuition selon laquelle la prise de conscience par un étudiant de la façon dont son « intelligence » fonctionne, des mécanismes généraux qui l'animent tout autant que de ses propres stratégies personnelles, cette prise de conscience devrait lui permettre de mieux « apprendre » et, par conséquent, de devenir plus efficace dans ses apprentissages, pour peu qu'au-delà de cette découverte, on lui ait donné la possibilité de tester et de s'entraîner à un meilleur usage de ses facultés de mémorisation.

Nous avons évoqué des « facultés intellectuelles ». Il faut les préciser : il a semblé pertinent de focaliser notre attention sur un élément de ces facultés, la mémorisation, choisi pour son caractère fondamental dans les activités humaines (Fraisie, 1962). En effet, si l'on évoque l'intelligence ou la réussite scolaire ou académique, on peut faire appel à de nombreuses facultés humaines qui vont de la capacité d'attention à la prise de notes en passant par l'écoute active, la motivation ou encore la capacité à établir des liens entre les idées, concepts, références, la capacité à discriminer, à choisir l'essentiel

de l'accessoire, etc. La mémorisation fait donc l'objet de l'analyse que nous allons décrire maintenant. De plus, les premiers travaux à l'origine de la métacognition puis de l'autorégulation des apprentissages sont ceux de Flavell (1976). Ils portaient sur la mémoire et la métamémoire. Avant d'aborder le dispositif mis en œuvre, nous présenterons le contexte général puis l'organisation pédagogique au sein de laquelle il a été appliqué.

2. Le contexte

2.1. L'ESDES, une école de Management post-bac

Cette expérimentation a été menée dans le cadre de l'ESDES-The Business School of Ucl. Cette école recrute des bacheliers pour un programme dit « Grande École » qui s'étale sur 5 années et délivre le Grade de Master. L'école est visée par le Ministère de l'enseignement supérieur. Depuis quelques années, nous constatons une diminution du nombre de bacheliers se présentant au concours d'accès dont l'école partage l'organisation avec deux autres du même type : l'IESEG (Université Catholique de Lille) et l'ESSCA (université Catholique de l'Ouest). L'ESDES, petite dernière du trio récupère une bonne partie des étudiants qui n'ont pas choisi l'une des deux autres.

Les derniers classements des grandes écoles de commerce et de management placent L'ESDES entre les 22^e et 34^e places sur 36⁶². Cette précision permet de montrer qu'une grande partie des étudiants qui entrent à l'école se situe dans la moyenne académique nationale des bacheliers des filières générales et non pas dans la partie supérieure des élites recrutées par les écoles de commerce membres de la Conférence des Grandes Écoles (CGE).

L'une des conséquences de ce recrutement consiste en une nécessité d'aborder la question d'une mise à niveau sur les plans académique et méthodologique.

⁶² Palmarès de *L'Étudiant* 2014 (<http://www.letudiant.fr/etudes/ecole-de-commerce/palmares-des-grandes-ecoles-de-commerce-faites-votre-classement-personnalise.html>) et sur le blog d'Olivier ROLLOT, *Le Monde* (<http://orientation.blog.lemonde.fr/2014/02/14/ecoles-de-commerce-le-classement-des-classements-2014/>)

En effet, le recrutement partage de façon équilibrée les bacheliers de deux filières générales : S et ES, quelques individus seulement venant de la filière L ou d'une première année de CPGE⁶³.

Par ailleurs, on constate souvent au cours du premier semestre qu'une frange non négligeable des étudiants de première année ont des difficultés à s'adapter aux exigences propres à leur nouveau « métier » d'étudiant : ils manquent d'autonomie, attendent des instructions sur ce qu'il faut faire et semblent ne pas saisir que le cadre de leurs études n'a pas seulement changé sur le plan des horaires de présence ou du nombre de personnes dans les salles de classe, mais qu'on attend d'eux qu'ils prennent en main leur apprentissage.

Ces éléments ont conduit les responsables des programmes du premier cycle de l'ESDES à insérer des enseignements ayant pour vocation de renforcer les manques identifiés : des cours de mise à niveau ont été instaurés pour les matières économiques à destination des bacheliers issus de la filière S, tandis que ceux issus de la filière ES recevaient des cours de mise à niveau dans les matières mathématiques.

De même, mais pour l'ensemble de la promotion, des enseignements méthodologiques ont été instaurés.

C'est à partir de ces derniers que notre expérimentation a été mise en place.

Le cursus au sein duquel se déroule l'expérimentation est classique. Il est composé de 272 heures de face-à-face lors de ce premier semestre post-bac. Les 30 ECTS du semestre sont répartis sur huit unités d'enseignement qui rassemblent elles-mêmes entre 2 et 6 matières différentes. Par exemple, L'unité d'Enseignement « Finances » porte 5 ECTS pour 44 heures de face-à-face et rassemble 3 matières (Comptabilité Générale, 18 heures et 2 ECTS ; Contrôle de Gestion, 15 heures et 2 ECTS ; Kalypso Découverte – jeux d'initiation –, 14 heures et 1 ECTS).

Les 25 autres ECTS du semestre sont répartis de la façon suivante :

- Marketing, Communication, Vente : 33 heures, 4 ECTS.
- Environnement Socio-économique et Juridique : 64,5 heures, 6 ECTS.

⁶³ CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles.

- Techniques Quantitatives et informatiques : 42 heures, 5 ECTS.
- Langues : 51 heures, 5 ECTS.
- Méthodes et communication : 21 heures, 3 ECTS.
- Remise à niveau : 12 heures, 1 ECTS.
- Parcours d'intégration professionnelle : 4,5 heures, 1 ECTS.

Le dispositif expérimental s'appuie sur le cours intitulé « Méthodologie du travail » situé au sein de l'unité d'enseignement Méthodes et communication. Ce cours est planifié en cinq séances d'une heure et demie chacune ; il dure donc 7,5 heures de face-à-face pour l'équivalent d'un ECTS.

2.2. La population

La promotion de 1^o année de l'année universitaire 2013-2014 a été choisie comme population de travail. Cette promotion était composée de 288 étudiants dont 275 se sont présentés à l'examen de fin de semestre.

La différence entre le nombre des étudiants inscrits et le nombre s'étant effectivement présentés à l'examen s'explique pour une part par des absences excusées (justification médicale) donnant lieu à l'épreuve de rattrapage et, d'autre part, par des abandons et réorientation en cours de scolarité.

L'enseignement intitulé « Méthodologie du travail » a été dispensé sous un format de TD, la promotion étant divisée en 8 groupes (A, B, C, D, E, F, G, H).

Nous étions deux enseignants à dispenser ce cours que j'ai écrit : Madame B. (Docteur en psychologie), auprès des groupes C, D, G et H (152 étudiants dont 144 se présentent à l'examen), et nous-même auprès des groupes A, B, E et F (136 étudiants dont 131 se présentent à l'examen).

2.3. Le cours : « Méthodes de travail », son contenu et son organisation

Cet enseignement est composé de cinq séances d'une heure et demie chacune. Les thèmes abordés au cours de ces cinq séances reprennent un ensemble proposé dans la

littérature (Leperlier, 2001 ; Holec, 1991)⁶⁴. Nous avons retenu principalement cinq thèmes en fonction des concepts, des compétences et des pratiques qu'ils permettent de travailler :

1. Le travail individuel et le travail de groupe. (*Richesse du travail de groupe, caractéristiques d'une équipe, comprendre et définir le travail effectué, organiser le travail*).
2. Organiser et gérer son temps. (*Définir des objectifs et des priorités, la relation entre le temps et l'apprentissage, des outils de la gestion du temps*).
3. Lire efficacement. (*Autodiagnostic de lecture, vitesse de lecture et compréhension, techniques différentes à adapter aux objectifs de lecture, conditions d'une lecture efficace*).
4. Mémoriser et prendre des notes. (*Fonctionnement de la mémoire, trois étapes, l'empan de mémoire, procédé de mémorisation, attention, prise de notes*).
5. L'animation de réunion. (*Les rôles dans les groupes, le statut social, les outils de l'animateur – interactions, questions, reformulation-, l'explicitation*). Évaluation de l'enseignement.

Cette présentation donne l'ordre utilisé pour la mise en œuvre de cet enseignement.

Les groupes C, D, G et H, formés par Madame B., ont suivi l'ordre des séances présenté ci-dessus. Chaque séance commence par une réactivation-mémoire. Nous reviendrons plus en profondeur sur la teneur de ces exercices, il s'agit de faire le rappel des notions vues lors de la séance précédente par l'ensemble des participants, en notant les points-clefs au tableau. L'animateur relance le groupe tant que les éléments essentiels n'ont pas été énoncés.

Afin de mettre l'accent sur la mémorisation nous avons décidé que les groupes que nous animerions (A, B, E et F) bénéficieraient d'un ordre différent : pour eux, nous commencerions par la séance sur la mémorisation ce qui faciliterait la mise en place systématique d'un exercice de réactivation-mémoire lors des séances suivantes. Ces groupes ont donc suivi la progression suivante :

⁶⁴ Leperlier, 2001.

1. La mémorisation et la prise de notes.
2. Le travail individuel et le travail de groupe.
3. Organiser et gérer son temps.
4. Lire efficacement.
5. L'animation de réunion.

Les séances étaient distantes d'une période allant de 6 à 19 jours. Par exemple, le groupe A s'est réuni les 17 octobre, 5 novembre, 21 novembre, 3 décembre et 12 décembre. L'intervalle le plus long entre deux séances s'est situé entre la première et la deuxième séance, comptant 19 jours. Le plus court, entre les deux dernières séances a duré 9 jours.

Les méthodes utilisées pour cet enseignement faisaient appel aux connaissances des étudiants, à leur expérience et à quelques apports théoriques. Des moments d'échanges de pratiques étaient ménagés au cours de chaque séance ainsi que des exercices ou des activités de groupe.

La réactivation-mémoire consiste à faire émerger les points-clefs de la séance qui a précédé (dont la liste est préparée par le professeur avant la séance), sans avoir recours aux notes prises par les étudiants. Seule la mémoire et les évocations faites à partir des échanges permettent d'établir la liste des quatre ou cinq points-clefs attendus. De façon à encourager chacun à participer à cet exercice, nous sommes attentifs à laisser aux étudiants le temps de répondre ainsi qu'à formuler des encouragements en cas de bonne réponse et à ne pas critiquer les réponses hors sujet. Cet exercice ne dépasse pas dix minutes et les points-clefs attendus sont toujours établis par le groupe.

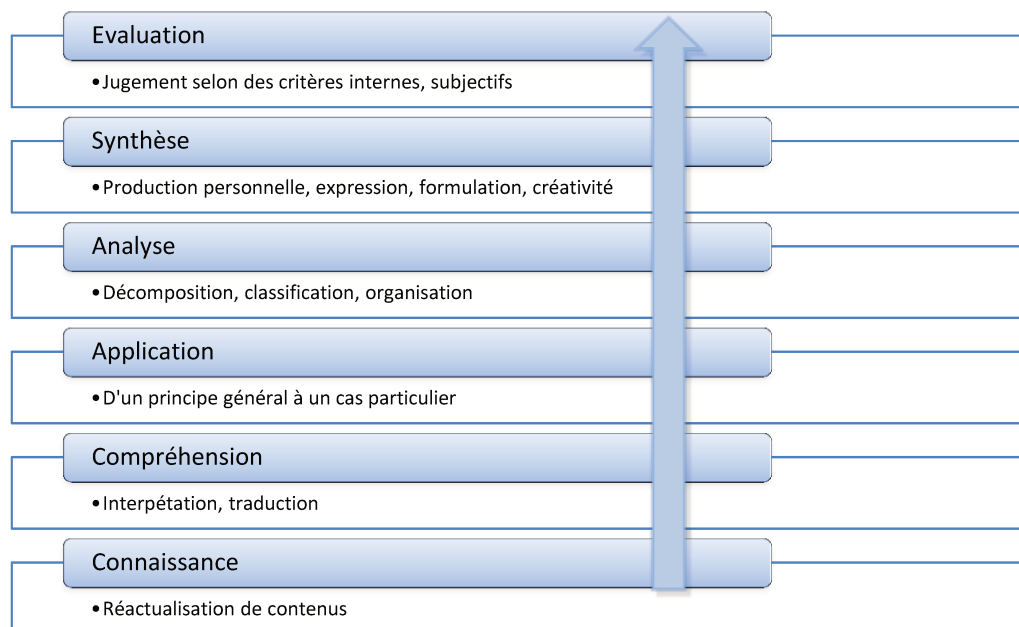
Nous avons partagé notre plan de cours et l'ensemble des écrits et documents de chaque séance avec Madame B. de façon à ce que les contenus soient identiques et que les méthodes d'animation soient les plus proches possibles.

3. L'examen

- *L'examen : un test final particulier*

Aux États-Unis, déjà dans les années cinquante, se posait la question de dépasser la simple récitation de mémoire. En effet, apprendre ne consiste pas seulement à réciter des formules apprises par cœur. Grâce à la taxonomie de Bloom⁶⁵ on pourra s'intéresser à 6 niveaux d'éducation des individus qui vont de la connaissance (réactualisation de contenus) à l'évaluation (jugement subjectif) ainsi que le montre la figure 4 ci-dessous.

Figure 4 : La Taxonomie de Bloom



Source : Leclercq, 2005.

Il s'agit de faire en sorte que l'examen permette aux étudiants non seulement de restituer des connaissances, mais aussi de montrer leur compréhension des concepts abordés au cours de l'enseignement ainsi que leur capacité d'analyse des situations.

La plupart du temps, nous disposons d'un temps relativement réduit pour mesurer la performance des étudiants à chacun des niveaux de la taxonomie de Bloom. Par ailleurs, un certain nombre d'auteurs ont montré que la structure linéaire proposée par Bloom pouvait être amendée (De Landsheere et De Landsheere, 1975) et enrichie (Vandeveldt et Vander Elst, 1977).

⁶⁵ Bloom publie la première taxonomie des objectifs de l'éducation en 1956. Cité par Leclercq, 2005.

En effet, trois des six compétences décrites par Bloom ne sont pas évaluées ou très rarement : la compréhension, l'analyse et le jugement. Du primaire à l'enseignement supérieur, on privilégie habituellement l'évaluation des connaissances (récitation), de l'application (problème à résoudre) et la synthèse (rédaction).

Ces trois niveaux sont privilégiés parce qu'ils sont les plus commodes et les plus connus (Leclercq, 2005). L'évaluation par examen oral pourrait constituer un moyen de mesure des performances plus fin à condition qu'il soit bien préparé (type de question, progression). Mais cela supposerait que le temps consacré à l'évaluation soit beaucoup plus important sans empêcher l'impact subjectif sur l'évaluation d'examineurs différents.

Nous nous sommes appuyés sur les propositions de Leclercq dans son cours à l'Université de Liège intitulé « Edumétrie et docimologie » pour établir les questions posées à l'examen final de notre enseignement.

Ces propositions cherchent à améliorer l'évaluation des connaissances des étudiants en travaillant différentes notions. Nous en avons retenus trois :

1. La différence entre la « Reconnaissance » et le « Rappel » ou l'« évocation ».
2. Les « Solutions Générales Implicites ».
3. Les « Degrés de certitude ».

- ***La différence entre « Évocation » et « Rappel » ou « Évocation »***

En se référant aux travaux de Luh (1922) et de Bahrck (1984) auxquels on peut ajouter ceux de Tiberghien (1980)⁶⁶, Leclercq montre que le fait de retrouver de mémoire une notion, un concept ou une information représente une performance supérieure au fait de la reconnaître ou de la retrouver parmi une liste présentée.

On en retient que les bonnes réponses aux questions ouvertes de l'examen seront un indice d'une mémorisation plus profonde (plus complète ?) que les bonnes réponses aux questions à choix multiples « classiques ». Ces dernières présentant la bonne réponse, le travail de mémoire de l'étudiant s'apparentera à un exercice de reconnaissance plus aisé, faisant appel à une mémorisation moindre. Nous avons donc préparé des questions

⁶⁶ Tiberghien, 1980.

de chacun des deux types : des questions à réponse ouvertes et des questions à choix multiple.

- ***Les Solutions Générales Implicites (SGI)***

Leclercq propose d'ajouter quatre possibilités de réponse aux choix de toutes les questions à choix multiple (QCM). Ces solutions possibles sont dites « implicites » car elles ne figurent pas explicitement dans chaque énoncé : elles s'appliquent implicitement à l'ensemble des QCM.

Elles répondent à des enjeux différents et donnent une image plus fidèle de la compréhension que l'étudiant s'est construite des connaissances qu'il a acquises. Nous les présentons ci-dessous et les illustrons avec le tableau que nous avons utilisé pour l'examen.

- La solution générale implicite « REJET » (aucune des propositions n'est correcte) force les étudiants à se pencher avec acuité sur l'ensemble des propositions de l'ensemble des QCM. Elle diminue le risque de réponse « au hasard » en forçant l'étudiant à se souvenir qu'il est possible qu'aucune des solutions proposées ne soit valable.
- La SGI « TOUTES » signifie que toutes les solutions proposées sont acceptables. D'une part, on évite la reconnaissance superficielle car il faut se poser la question de la validité de toutes les solutions et, d'autre part, on force l'étudiant à sortir de l'habitude d'une seule bonne réponse à chaque question posée pour prendre celle où plusieurs solutions sont possibles pour une même question.
- La SGI « MANQUE » signifie que l'on ne peut pas répondre car il manque une ou plusieurs informations dans l'énoncé de la question. L'intérêt de cette solution réside dans le fait qu'elle fait appel à l'esprit critique : ces questions permettent de mettre en évidence la capacité d'analyse des étudiants.
- La SGI « ABSURDITÉ » signifie qu'une contre-vérité ou une absurdité dans l'énoncé (pas dans les solutions proposées) empêche que l'on puisse y répondre. Ici encore, la solution favorise l'esprit critique et la prise de recul par rapport aux automatismes propres aux QCM (la question du professeur est la bonne, elle

comporte une seule réponse qui se trouve en général dans les solutions proposées).

La figure 2 ci-dessous donne les exemples que Leclercq propose. Ce sont ceux que nous avons utilisés pour l'énoncé de l'examen.

Figure 5 : Exemples de Questions et SGI

Exemple : aux questions ci-dessous,

<i>La capitale de la France est</i>	<i>il faut répondre :</i>
A. Lille B. Lyon C. Paris	C
<i>La capitale de l'Italie est</i>	
A. Berlin B. Prague C. Tokyo	E REJET
<i>La Grande Bretagne comprend</i>	
A. L'Angleterre B. L'Ecosse C. Le Pays de Galles	F TOUTES
<i>Quel âge avait Rimbaud ?</i>	
A. 2 ans B. 10 ans C. 20 ans	G MANQUE
<i>En quelle année Jules César a-t-il rencontré Napoléon ?</i>	
A. 1850 B. 1915 C. 1945	H ABSURDE

Source : Leclercq, 2005.

- **Les Degrés de Certitude (DC)**

Pour affiner encore l'évaluation de la compréhension des connaissances des étudiants Leclercq propose d'ajouter un procédé lors de l'examen.

Il s'agit simplement de demander à l'étudiant d'évaluer son degré de certitude pour chacune des réponses qu'il fait. Cela permet de diminuer les réponses de hasard et fiabilise les questionnaires à choix multiples. L'avantage le plus intéressant des degrés de certitude tient dans le fait que leur utilisation force l'étudiant à se poser la question sur

la qualité de sa connaissance. C'est un instrument de métacognition qui agit de façon systématique, que l'évaluation soit formative ou sommative.

Les degrés de certitude permettent une mesure du contrôle que l'apprenant a de ses connaissances : il s'agit d'une mesure indicielle de l'autorégulation ainsi que le montre Jérôme Focant dans le chapitre qu'il consacre à la mesure des processus d'autorégulation dans l'ouvrage de Nathalie Nader-Grobois (2007, p. 38).

Pour chaque question, nous avons demandé aux étudiants de cocher la case des degrés de certitude les plus proches de leur estimation. Cinq possibilités leur étaient offertes : 0-20 %, 21-40 %, 41-60 %, 61-80 % et 81-100 %.

- *Le questionnaire de l'examen final*

Ainsi nous avons établi un questionnaire comportant trois éléments de structure :

- Des questions à choix multiples (QCM) et des questions ouvertes (QO).
- Des solutions générales implicites s'appliquant à toutes les QCM.
- Une échelle de Degrés de certitude pour toutes les questions, qu'elles soient ouvertes ou à choix multiple.

Ces éléments ont pour but de vérifier les hypothèses que nous avons faites car ils offrent la possibilité de saisir plus finement qu'un examen de QCM classique le niveau de compréhension, de mémorisation et de métacognition des étudiants.

Pour illustrer les différents types de questions en voici quelques exemples :

Questions de reconnaissance (la bonne réponse figure parmi les propositions) :

Q1 : Le temps est une ressource : A. Définie, B. Définitive, C. Finie, D. Précieuse.
Réponse (C).

Q8 : Les difficultés de lecture forment la première cause de l'échec scolaire : A. Faux, B. Vrai. Réponse (A).

Q10 : Pour un groupe, la production c'est : A. ce qui sort d'un atelier, B. ce que le groupe se dit, C. ce que le groupe imagine, D. ce que le groupe réalise.
Réponse (D)

Question de rappel (sans choix, l'étudiant doit formuler sa propre réponse) :

Q4 : Mémoriser, c'est : (les 3 clefs). Réponse attendue : Vouloir ou projeter, Comprendre, Organiser.

Q5 : Citez les rôles de l'animateur. Réponse attendue : Production, Organisation, Régulation.

Q13 : Les deux organes utilisés lors de la lecture ? Réponse attendue : l'œil et le cerveau.

Question à Solution Générale Implicite (en plus de sa qualité de « rappel » ou de « reconnaissance ») :

Q3 : Lire = 5 bonnes conditions (cf. autodiagnostic). Un lecteur efficace est : A. Un lecteur actif, B. Un lecteur organisé, C. Un lecteur conscient de sa vitesse de lecture, D. Un lecteur bien installé. *Réponse attendue : F. Toutes.*

Q19 : La répétition représente quel pourcentage de l'acte de mémorisation ? A. < 5%, B. entre 5 et 25 %, C. entre 26 et 40 %, D. entre 41 et 50 %. *Réponse attendue : G. Manque (il n'y a pas assez d'information dans l'énoncé).*

Q25 : Les caractéristiques d'une équipe : A. Un objectif, B. Un leader, C. Une organisation, D. Des rôles différents et complémentaires. *Réponse attendue : F. Toutes.*

L'ensemble du questionnaire figure en annexe 2.

- Les hypothèses et l'examen

Les deux sous-groupes ont reçu le même enseignement sur le fond : nous avons donné notre plan de cours détaillé à notre collègue. Nous avons vérifié si l'impact de la personnalité des professeurs était important dans le ressenti des étudiants grâce à l'étude des évaluations des enseignements.

De même, de façon à ce que la subjectivité de l'évaluateur ait le moins d'impact possible sur la notation des groupes, nous avons établi un corrigé unique et nous nous sommes réparti la correction de la promotion par numéro d'examen. Cette répartition ne tient pas compte de la composition des groupes. Ainsi, chacun des deux professeurs

aura évalué des étudiants figurant dans les groupes qu'il a formés et dans les autres. Le biais de l'évaluateur en est diminué d'autant.

Le séquençement des séquences de cours étant différent entre les deux sous-groupes, les étudiants que nous avons formés devraient montrer une mémorisation plus importante dans notre groupe que dans celui de notre collègue. En effet, les étudiants qui ont suivi le programme que nous avons mis en œuvre, ceux des groupes de TD A, B, E et F ont bénéficié de réactivation-mémoires « éclairées » par la première séance de cours sur la mémorisation, son fonctionnement et les techniques d'apprentissage qui en tirent parti.

Les autres groupes de TD ont bénéficié de cette séance à l'avant-dernier cours. Cela implique que, s'ils ont effectué des réactivation-mémoires avec notre collègue au cours de chacune des cinq séances, ils n'ont eu l'éclairage sur l'intérêt de ces réactivations qu'à la quatrième : ils n'en auront donc pas profité de la même façon au cours des quatre premières.

Nous avons donc deux sous-groupes que nous qualifierons par commodité de « groupe formé », pour celui qui a bénéficié de la séance sur la mémorisation dès le premier cours et « groupe non-formé » pour celui qui n'en aura bénéficié qu'à l'avant-dernière séance.

- Les enjeux

Nous nous attendons à ce que les résultats des deux groupes soient sensiblement différents, tant globalement (note finale) que pour chaque type de questions.

Les groupes « formés » devraient montrer une meilleure mémorisation, ce que nous vérifierons par de meilleurs résultats aux questions :

- Celles qui concernent la restitution des connaissances, les questions de rappel (question à réponse ouverte), ainsi que les questions à choix multiple.
- Celles pour lesquelles des SGI étaient attendues : une meilleure analyse des situations et une vigilance supérieure aux groupes « non-formés »

De même, de meilleurs résultats aux questions de Rappel par rapport aux questions de Reconnaissance devraient être la marque des résultats des groupes « formés » par rapport aux « non-formés ».

Enfin, les degrés de certitude annoncés par les étudiants des groupes formés devraient être supérieurs que ceux déterminés par les étudiants des groupes non formés.

Nous présenterons donc les résultats en trois étapes :

1. Globalement, les moyennes des notes des groupes les uns par rapport aux autres.
2. Par type de question : SGI, de Rappel, de Reconnaissance.
3. En tenant compte des degrés de certitude.

Enfin, les questions se répartissent de la façon suivante :

- *Questions de « reconnaissance »*, 16 questions à choix multiples (n° 1, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 20, 23, 26, 27, 33, 36, 37, 38 et 39). Les solutions générales implicites s'appliquent aussi à ces questions mais les réponses attendues n'en sont pas.
- *Questions de « rappel »*, 14 questions à réponse ouverte (n° 4, 5, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 28, 32, 34, 35 et 41), 12 questions dont les réponses attendues étaient des SGI (n° 2, 3, 11, 12, 17, 19, 25, 29, 30, 31, 40 et 42)

La notation ne comprenait pas de point négatif pour absence de réponse ou mauvaise réponse. Les questions étaient notées de 0,25 à 1 point selon le niveau de difficulté. La répartition en est la suivante :

- Quatre questions à 1 point (4/20),
- 26 questions à 0,5 point (13/20),
- 12 questions à 0,25 point (3/20).

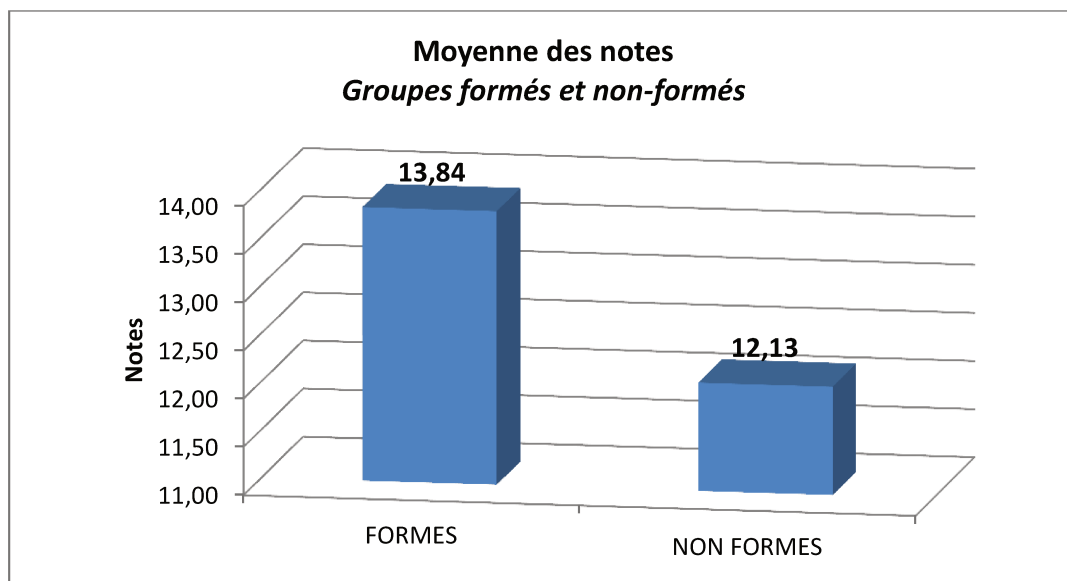
Les résultats présentent des moyennes calculées sur le nombre de participants effectifs à l'examen, *i.e.* 250 étudiants. Les groupes dits « formés » (ayant bénéficié de la séance sur la mémorisation en premier lieu) sont les groupes de TD, A, B, E et F. Ils regroupaient 131 étudiants inscrits dont 126 se sont présentés à l'examen : notre

échantillon dit « groupes formés » est donc composé de 126 étudiants. Les groupes dits « non-formés » rassemblent les groupes de TD C, D, G et H. Ils représentent ensemble 144 étudiants inscrits dont 124 se sont présentés à l'examen : cet échantillon dit des « groupes non-formés » est donc composé de 124 étudiants.

4. Les résultats enregistrés

4.1. Résultats globaux des groupes, par groupes formés et non-formés

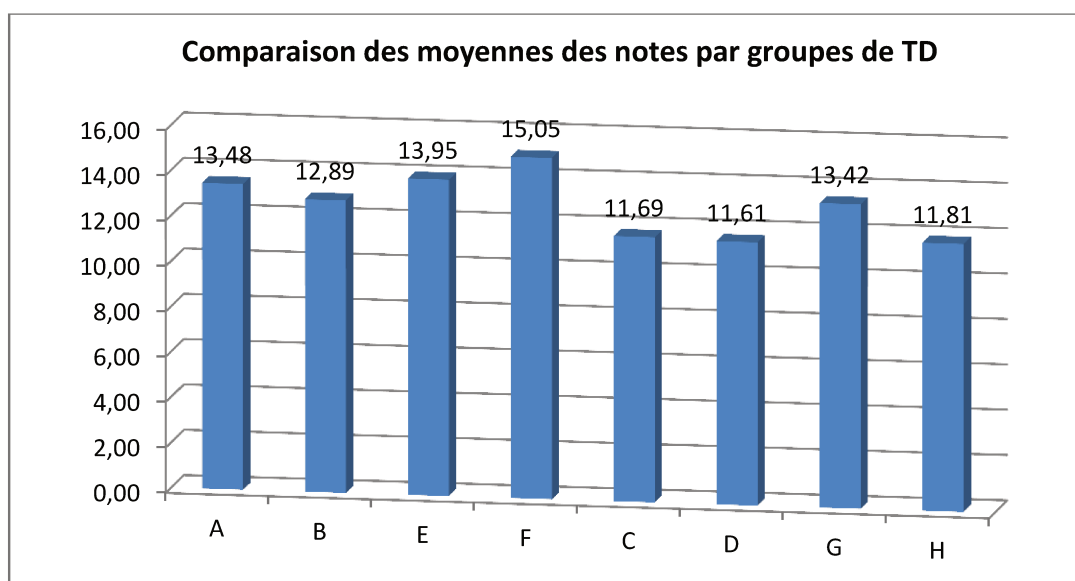
Schéma 2 : Moyenne des notes de l'examen par type de groupe



Ce résultat très général met en avant une forte différence dans la moyenne des résultats obtenus par les étudiants des groupes formés et non-formés. Les groupes formés obtiennent près de 2 points (1,71) sur 20 de mieux que les groupes non-formés.

Il est corroboré par le schéma ci-dessous :

Schéma 3 : Moyennes des groupes de TD, examen final



Il faut rappeler que les groupes formés sont les groupes de TD A, B, E et F tandis que les non-formés sont les groupes de TD, C, D, G et H.

Dans ce schéma il apparaît clairement que les quatre groupes « formés » ont mieux réussi l'examen que les quatre autres. Parmi ces derniers, un seul, le groupe G obtient une note supérieure à 13, contre trois des groupes formés.

Ces schémas globaux sont intéressants car ils donnent rapidement une illustration des résultats obtenus sur l'ensemble de la population formée. Les 126 étudiants qui ont bénéficié des réactivations-mémoire dès la première séance ont obtenu de meilleures notes à l'examen que les 124 qui composaient les groupes « non-formés ».

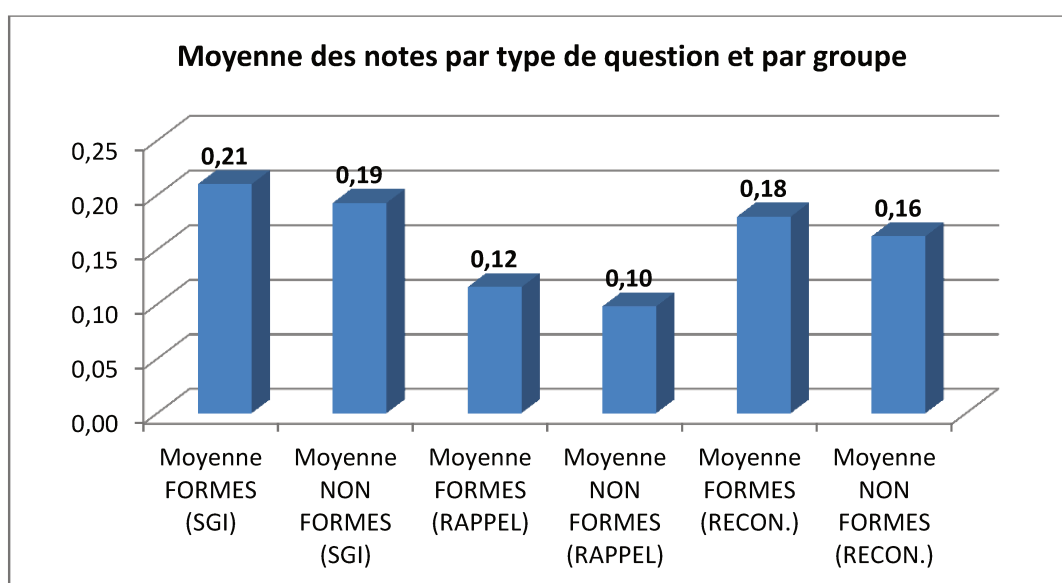
Cela représente une première étape de la présentation des résultats. Nous allons vérifier si la qualité des questions a eu une relation avec la mémorisation.

4.2. Les résultats par type de question

Avant d'entrer dans le détail des résultats des groupes par type de question, nous présentons l'ensemble des moyennes des réponses dans le schéma suivant.

En effet, nous verrons ainsi que la tendance générale montre de meilleurs résultats des groupes formés pour les questions notées comme les plus difficiles du point de vue de la mémorisation et de la compréhension générale.

Schéma 4 : Moyenne de notes par type de question et par groupe



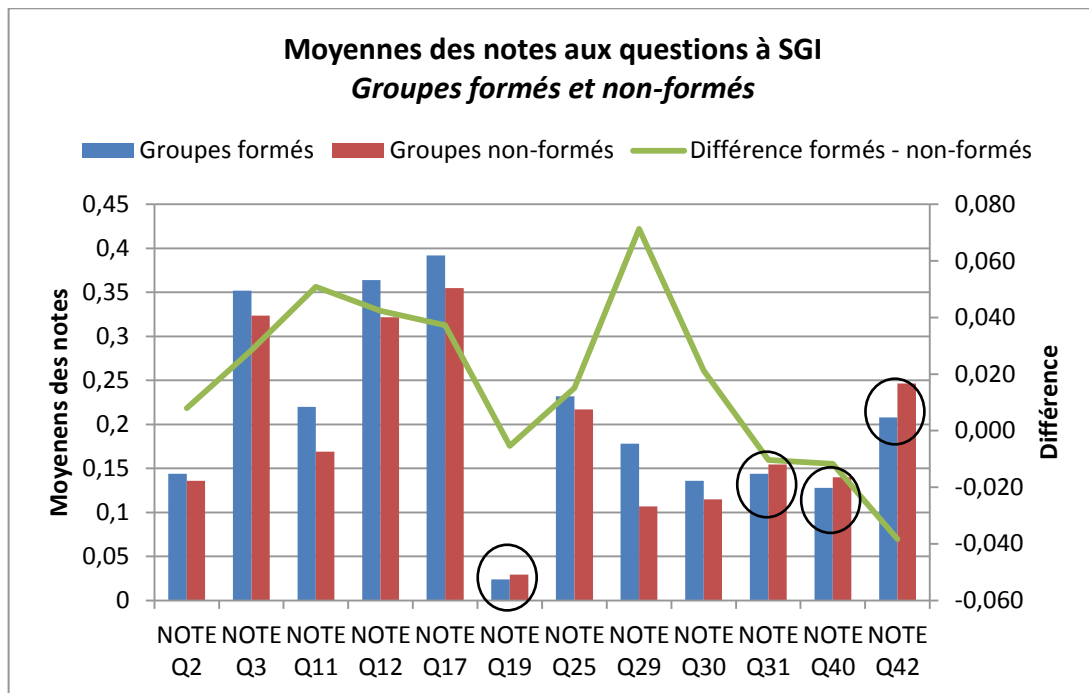
Ce schéma corrobore les informations données par le précédent : quel que soit le type de questions, des plus exigeantes en termes de mémorisation et de compréhension aux moins difficiles, les groupes formés obtiennent des scores supérieurs aux groupes non-formés.

Entrons dans le détail des résultats par groupe et par question.

- Les questions à Solutions Générales Implicites (SGI)

Les questions à SGI demandent un effort de vigilance accru par rapport aux questions à choix multiples habituelles. En effet, pour chacune des questions à choix multiple de l'examen, on doit s'assurer de l'une des quatre possibilités des SGI (Rejet, Toutes, Manque ou Absurdité) en plus de la réponse éventuelle à la question formulée.

Schéma 5 : Comparaison des moyennes des groupes formés et non-formés par questions SGI



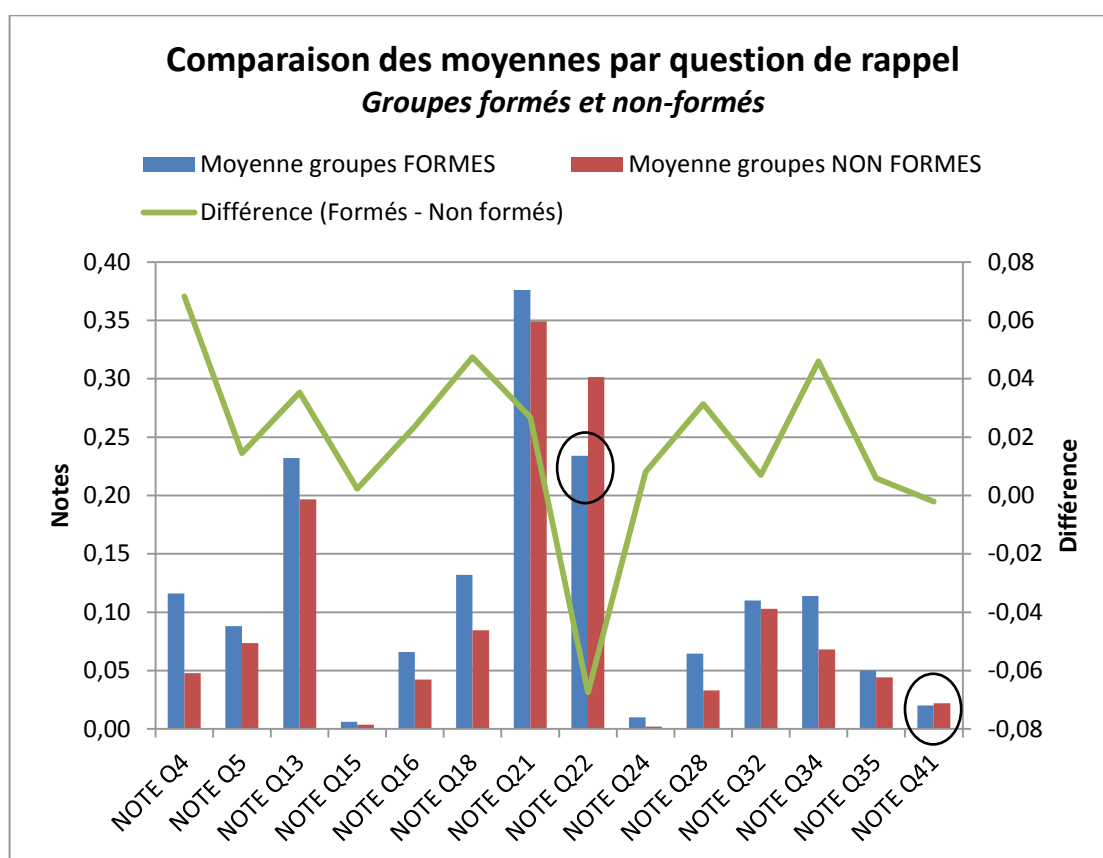
La vigilance des étudiants des groupes formés est meilleure en moyenne sur l'ensemble des 42 questions que celle des étudiants des groupes non-formés. On remarque que les groupes formés présentent de meilleures performances pour deux tiers des questions (8 sur 12).

De même, les quatre questions pour lesquelles les résultats des groupes non-formés sont meilleurs que ceux des groupes formés se trouvent parmi la moitié des questions dont les résultats sont les moins élevés : les étudiants ont été moins nombreux à y répondre correctement.

- Les questions de Rappel

À l'instar des questions à SGI, les questions de rappel présentent une difficulté plus importante que les questions de reconnaissance. En effet, l'étudiant ne peut pas se raccrocher à des propositions de réponse mais il doit retrouver l'intégralité de la réponse attendue pour la formuler. On parle de Questions à réponse ouverte (Leclercq, 2005).

Schéma 6 : Comparaison des moyennes par groupes formés et non-formés des notes obtenues aux questions de rappel

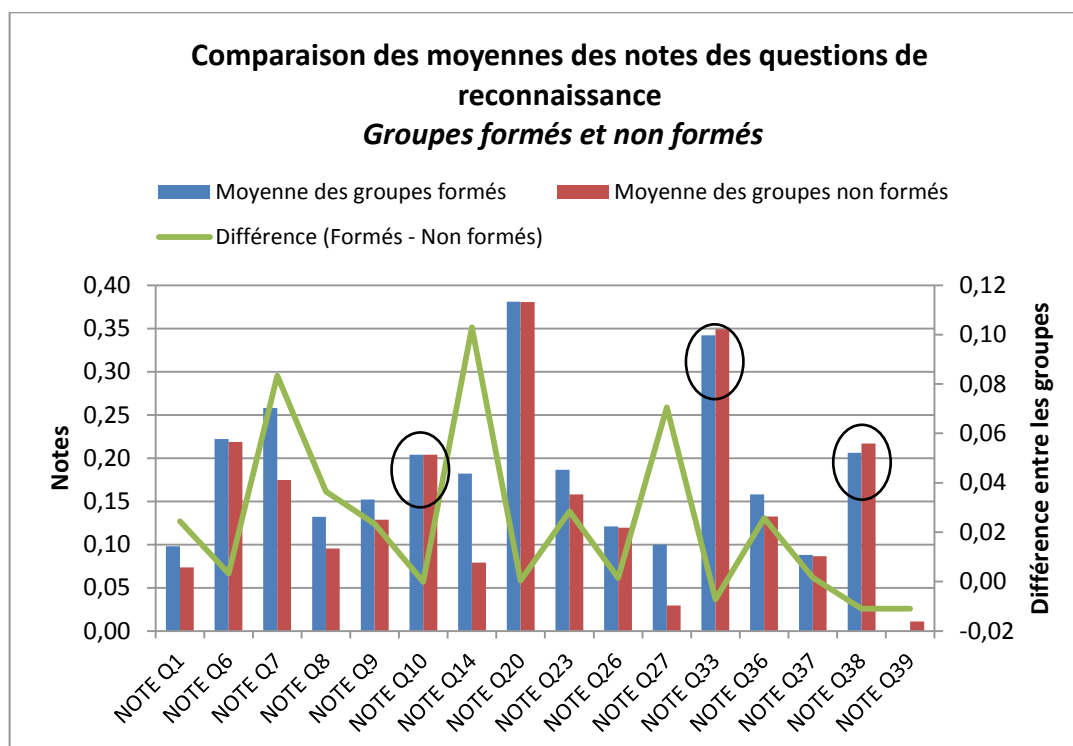


On notera que, pour les questions de rappel, seules deux questions sur quatorze sont mieux réussies par les groupes non-formés que par les groupes formés. Ici encore, il sera nécessaire de faire appel aux degrés de certitude pour affiner la qualité de la comparaison entre les deux types de groupe.

- Questions de reconnaissance

Les questions de reconnaissance sont considérées comme nécessitant moins de qualités de mémorisation et de compréhension car il s'agit de choisir une solution parmi une liste présentée. Cela consiste en une aide à la réactivation-mémoire. De même, cela laisse la possibilité d'un bon choix fait au hasard.

Schéma 7 : Comparaison des notes moyennes entre les groupes formés et non-formés pour les questions de reconnaissance



Dans le cas des questions de reconnaissance, seules trois questions sur seize (moins d'une sur cinq) font l'objet de meilleures performances par les groupes non-formés. Ici encore, malgré une difficulté moindre, la performance des groupes formés est supérieure à celle des groupes non-formés.

La comparaison des notes par type de question donne une idée générale des performances de chacun des deux groupes.

Il est nécessaire de vérifier aussi la qualité des réponses faites en travaillant avec les degrés de certitude.

Pour chaque réponse, les étudiants ont défini leur degré de certitude de donner la bonne réponse en cochant la case correspondante de 0 à 100 %. Il y avait cinq possibilités : 0 %, 21 %, 41 %, 61 % et 81 %, chacune représentant un intervalle de 19 points.

4.3. Les résultats avec Degrés de certitude

Grâce aux degrés de certitude indiqués par les étudiants, il est possible de calculer un indice de confiance qui permet de synthétiser la qualité des réponses données.

En effet, on obtiendra un étagement des réponses en fonction des degrés de certitude qui donnera un spectre de qualité.

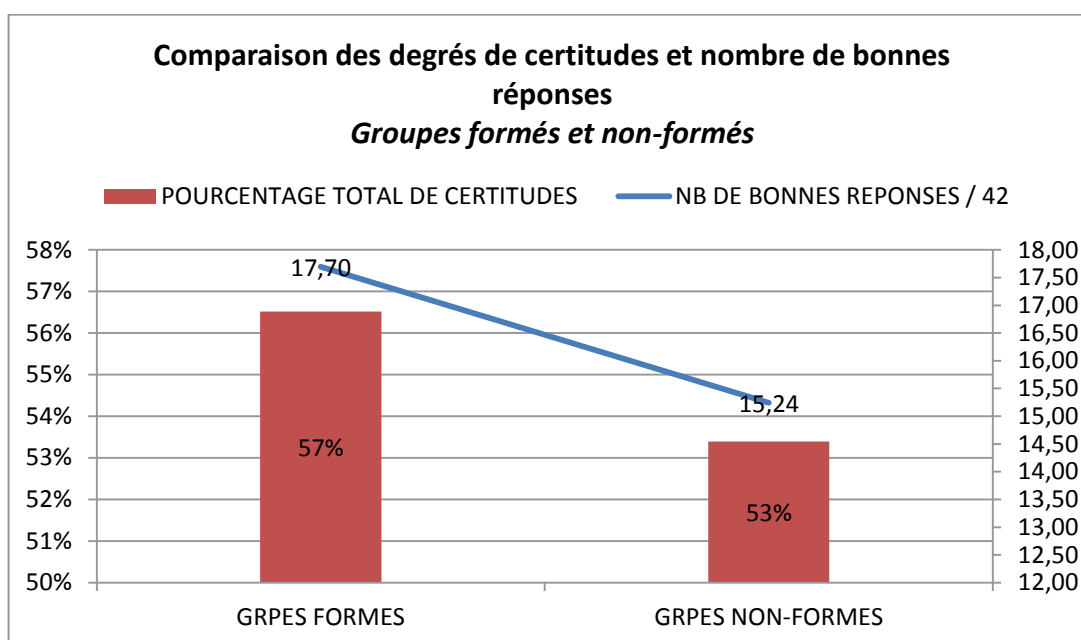
À une extrémité de ce spectre se trouveront les bonnes réponses dotées d'un fort degré de certitude pouvant être considérées comme utilisables, tandis qu'à l'autre les mauvaises réponses dotées d'un fort degré de certitude seront considérées comme dangereuses. Au centre, nous distinguerons les connaissances peu assurées (bonnes réponses avec faible degré de certitude) et l'ignorance reconnue (mauvaises réponses et faible degré de certitude).

Nous nous arrêterons sur les résultats globaux (degrés de certitude et nombre de réponses), puis sur les résultats par niveau de certitude suivis d'une comparaison des résultats des connaissances « utilisables » (bonnes réponses et degré de certitude supérieur à 60 %) pour finir par la comparaison des connaissances peu assurée ou ignorées.

Voici un premier schéma général des réponses qualifiées en fonction des degrés de certitude.

- **Résultats globaux**

Schéma 8 : Comparaison des degrés de certitude et nombre de bonnes réponses par groupe formés et non-formés

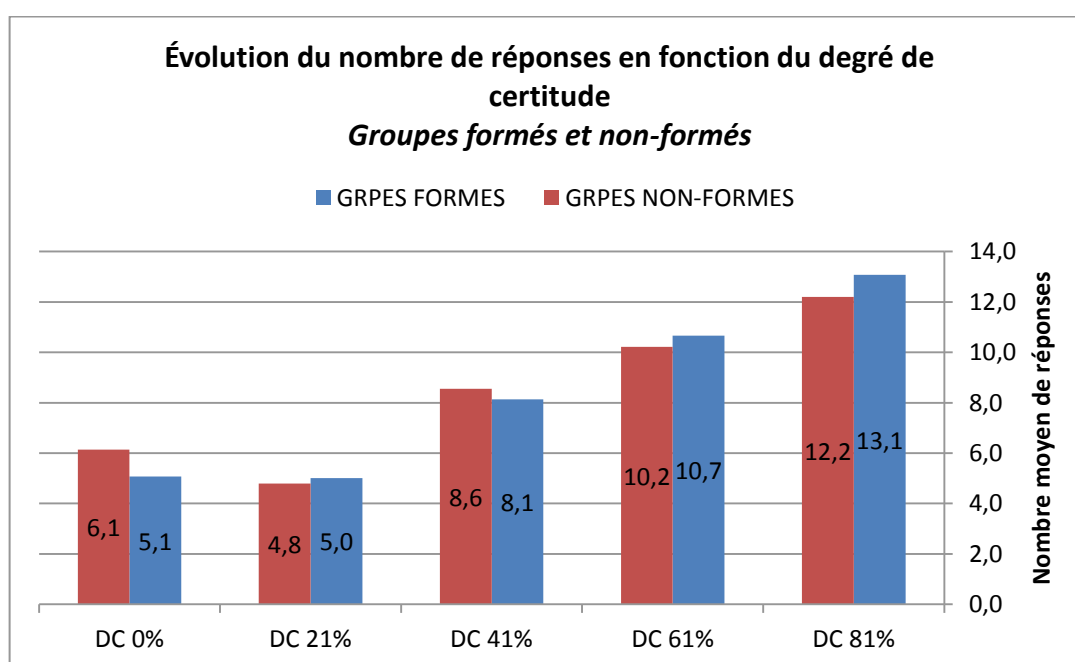


Ce schéma montre que le groupe des étudiants formés fait preuve d'un niveau de certitude supérieur à celui des étudiants non formés. Il est intéressant de constater également que le nombre moyen de bonnes réponses du groupe des étudiants formés est supérieur de plus de deux points à celui des étudiants non-formés.

Il est nécessaire aussi de vérifier la relation entre le nombre de réponses données et le degré de certitude moyen. En effet, l'analyse du spectre des réponses en fonction du niveau de certitude est révélatrice de la confiance des étudiants dans la qualité de leurs connaissances : plus l'indice de confiance est élevé, plus les étudiants sont certains de faire la réponse correcte. On vérifiera ci-dessous la répartition des indices de confiance pour les groupes formés et non-formés.

- **Comparaison du nombre de réponses par rapport aux degrés de certitude**

Schéma 9 : Spectre des indices de certitude pour les groupes formés et non-formés



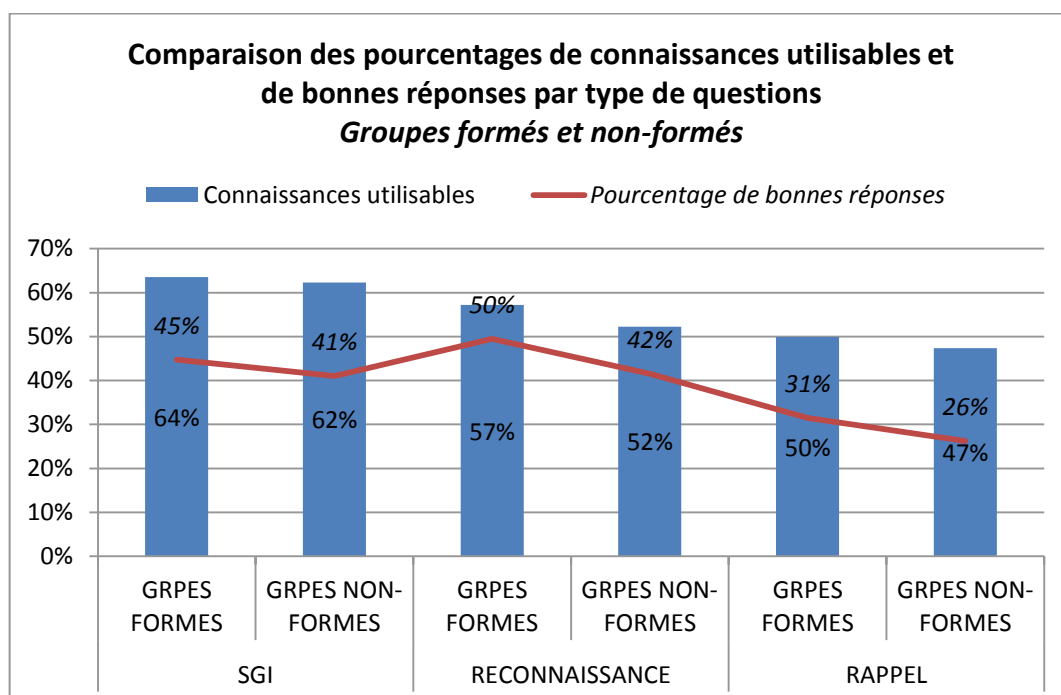
Ce schéma met en évidence que le nombre de questions pour lesquelles les connaissances peuvent être jugées utilisables, celles dont le degré de certitude est supérieur à 50 %, est plus important pour les deux groupes à celui des questions pour lesquelles ils reconnaissent leur ignorance (degré de certitude à 0 %).

On notera que les groupes non-formés montrent une propension supérieure à se méfier de leurs connaissances peu assurées (degré de certitude inférieur à 20 %).

Il est nécessaire de vérifier les résultats en fonction de la qualité des réponses. En effet, le crédit de connaissances utilisables (bonnes réponses avec taux de certitude supérieur à 60 %) est sans comparaison avec celui des connaissances peu assurées (bonne réponse et faible taux de certitude) ou même une ignorance reconnue (mauvaise réponse et faible taux de certitude).

- **Comparaison des groupes formés et non-formés en fonction du type de question**

Schéma 10 : Comparaison des pourcentages de connaissances utilisables et de bonnes réponses par groupes formés et non-formés en fonction du type de questions



On notera une nouvelle fois que les résultats des groupes non-formés sont toujours moins élevés que ceux des groupes formés, qu'il s'agisse des connaissances utilisables (bonnes réponses et degrés de certitude supérieurs à 60 %) tout autant que du pourcentage de bonnes réponses. De même, ces résultats mettent en avant le fait que les questions de rappel montrent qu'il semble plus difficile aux étudiants de donner une bonne réponse en étant sûrs d'eux que pour les questions à SGI.

Le même calcul effectué à l'autre extrémité du spectre, avec l'ignorance et les connaissances peu assurées montre que l'inverse est vrai.

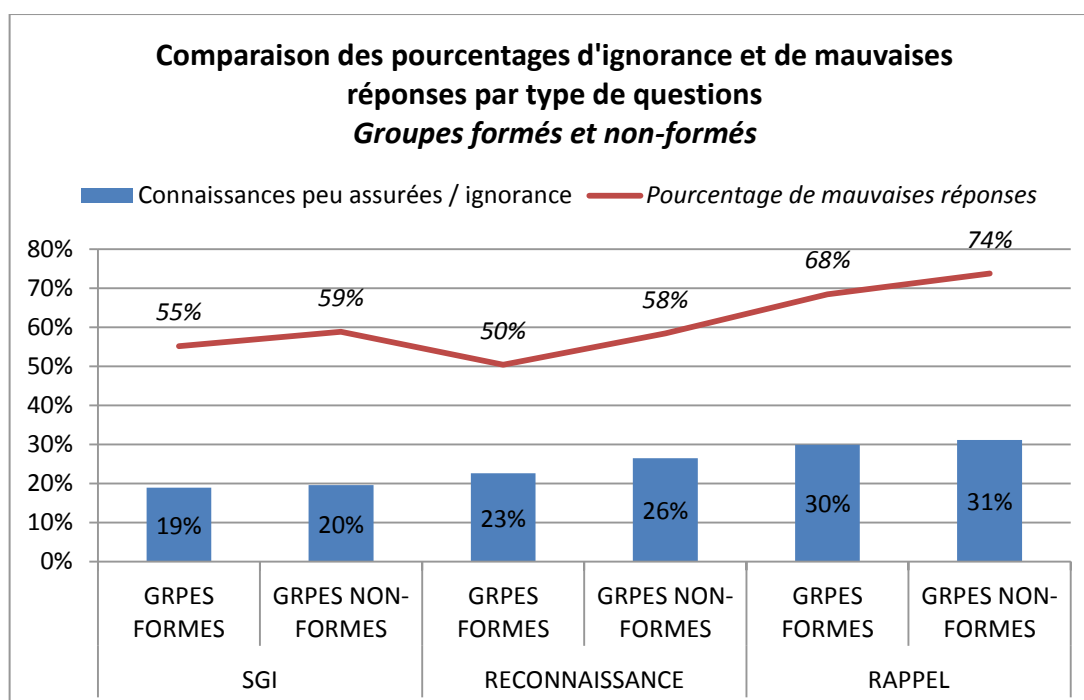
- **Comparaison des pourcentages d'ignorance et de connaissances peu assurées entre les groupes formés et non-formés**

Nous avons calculé le taux d'ignorance de la façon suivante : nous avons attribué un point d'ignorance à chaque mauvaise réponse assortie d'un degré de certitude supérieur à 50 %. En effet, nous avons vu que plus les degrés de certitude étaient élevés pour de mauvaises réponses, plus les « connaissances » correspondantes devaient être considérées comme dangereuses.

Le schéma n° 8 met en évidence deux phénomènes combinés : les groupes formés ont des résultats systématiquement meilleurs que les groupes non-formés. Ceci apparaît nettement avec les deux séries présentées :

- Les connaissances peu assurées ou l'ignorance (combinaison d'une mauvaise réponse et d'un degré de certitude supérieur à 50) sont toujours supérieures pour les groupes non-formés que pour les groupes formés.
- Le pourcentage de mauvaises réponses (nombre de réponses fausses par rapport au nombre total de questions) est toujours supérieur pour les groupes non-formés que pour les groupes formés.

Schéma 11 : Pourcentages d'ignorance et de mauvaises réponses par type de questions

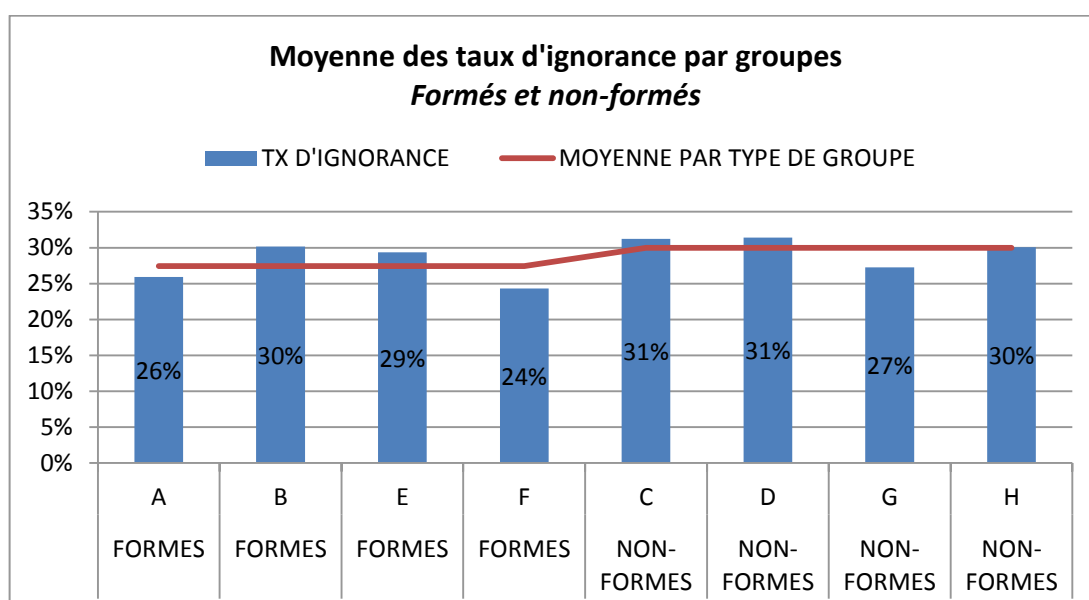


Nous terminerons la présentation des résultats avec la comparaison des taux d'ignorance par groupes (formés/non-formés) puis par type de questions (à SGI, de reconnaissance et de rappel) afin de déterminer l'effet de ces variables sur le taux d'ignorance.

- **Les taux d'ignorance par groupe**

Le schéma 12 permet de comparer les taux moyens d'ignorance des différents groupes de TD entre eux. Ainsi, le taux d'ignorance moyen des groupes formés est inférieur à celui des groupes non-formés (27 % contre 30 %).

Schéma 12 : Moyenne des taux d'ignorance par groupe



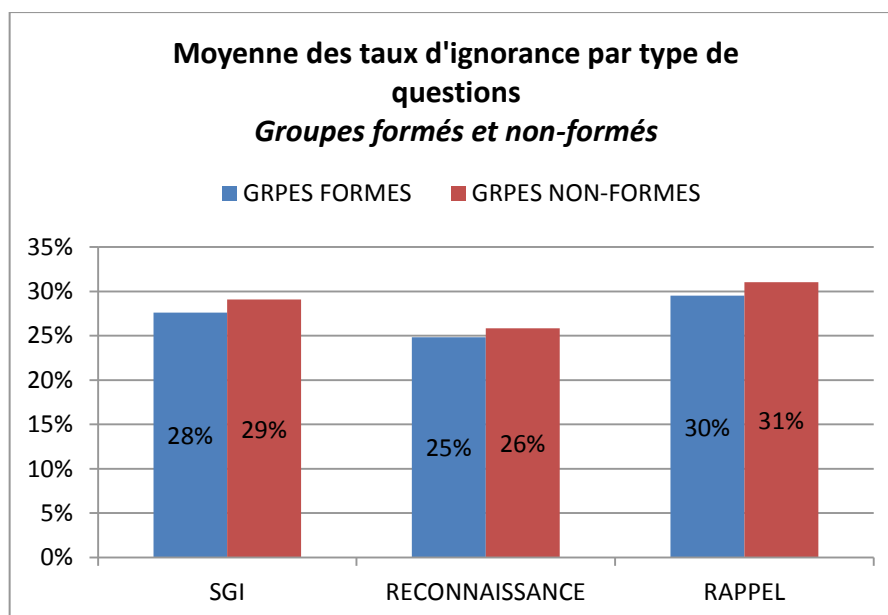
- **Les taux d'ignorance par type de questions**

Il était intéressant de vérifier l'impact du type de questions sur le taux d'ignorance des groupes. En effet, la performance d'une bonne réponse de rappel est plus élevée que celle d'une bonne réponse de reconnaissance. On peut proposer la « hiérarchie » suivante, du plus difficile au plus simple : questions de rappel, questions à SGI puis questions de reconnaissance.

Le schéma 13 montre que les taux d'ignorance les plus élevés correspondent aux questions de rappel, ce qui correspond à la difficulté la plus grande de celles que nous venons d'évoquer.

Dans la même tendance, les questions de reconnaissance font état des taux d'ignorance les plus faibles tandis que les questions à SGI se présentent avec un taux d'ignorance intermédiaire.

Schéma 13 : Moyenne des taux d'ignorance par type de questions



Ainsi, les résultats tant globaux que détaillés par groupes ou par type de questions montrent unanimement que les étudiants des groupes formés ont obtenu de meilleurs scores que ceux des groupes non-formés.

De même, les résultats des questions réputées les plus difficiles sur le plan de la mémorisation (la restitution en étant la dernière étape) comme ceux des deux autres types, montrent que la hiérarchie proposée entre ces différents types de questions est opérante.

Avant de discuter les résultats exposés dans cette partie, nous souhaitons apporter un élément supplémentaire en lien avec l'autorégulation des apprentissages. En effet, à partir des constatations de Focant (2007) selon lesquelles les degrés de certitude permettent une bonne mesure de l'autorégulation, nous exploitons les résultats bruts de l'examen afin de mesurer l'autorégulation des apprentissages des étudiants. En effet, les degrés de certitude permettent la mesure de l'autorégulation des apprentissages car on

demande à chaque étudiant de déterminer le degré de certitude pour chacune de ses réponses aux questions de l'examen. Selon ce que rapporte Focant (2007) :

« L'indice le plus fiable pour la mesure de la stratégie de contrôle est celui du score de précision (accuracy score) de Nietfiel et Schraw (2002). Pour chaque item est calculée la différence entre le degré de certitude et le score de performance de contrôle. A cette fin, ces deux mesures sont ramenées sur des scores variant entre 0 et 1. Pour obtenir un indice global, les chercheurs calculent la moyenne du score en valeur absolue des différents items. Plus le score se rapproche de 0, plus la précision du degré de certitude est grande et donc l'autorégulation meilleure. ».

Les degrés sont proposés selon une échelle allant par vingtaines, de 0 à 81, les étapes étant les suivantes : de 0 à 20, de 21 à 40, de 41 à 60, de 61 à 80 et de 81 à 100.

Les réponses aux questions pouvaient prendre différentes formes, qu'elles soient binaires, ternaires ou quaternaires. En suivant les indications rapportées par Focant (2007), nous avons donné un indice à toutes les réponses aux questions. Ainsi, les réponses fausses sont indicées à 0, les demi-erreurs de 1^{er} niveau le sont à -0,25, celles de 2^e niveau (un peu meilleures) le sont à -0,5 tandis que les bonnes réponses sont indicées à -1.

Le tableau 1 ci-dessous présente la répartition des indices en fonction du nombre de réponses possibles par question, de la qualité des réponses ainsi que de la notation plus ou moins élevée selon la difficulté de la question.

Tableau 6 : Indices des réponses

Nombre de réponses possibles	Qualité de la réponse	Note obtenue Deux possibilités selon la difficulté de la question		Indice correspondant
2	JUSTE	0,25	0,5	-1
	FAUX	0,00	0,00	0
3	JUSTE	0,5	1,0	-1
	1/2 JUSTE	0,25	0,5	-0,5
	FAUX	0,00	0,00	0
4	JUSTE		1,0	-1
	1/2 JUSTE +		0,5	-0,5
	1/2 JUSTE -		0,25	-0,25
	FAUX		0	0

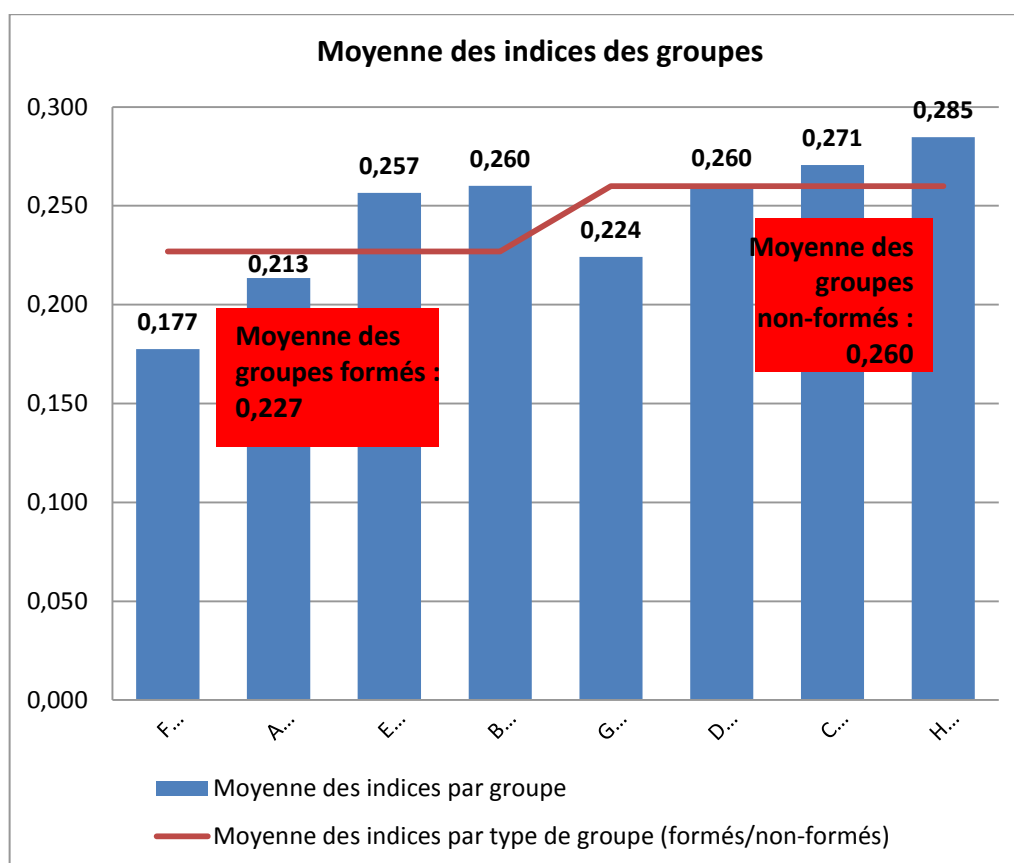
Le tableau 2 présente la répartition des scores aux réponses en fonction de la combinaison des indices de qualité de réponse (Justesse/Erreur) et du niveau du degré de certitude attribué par l'étudiant.

Tableau 7 : Combinaison des indices de Degrés de Certitude et de réponse

Degrés de Certitude	Erreur (0)	Erreur (-0,5)	Juste (-1)
0-20 (0)	0	-0,5	-1
21-40 (0,25)	0,25	-0,25	-0,75
41-60 (0,5)	0,5	0	-0,5
61-80 (0,75)	0,75	0,25	-0,25
81-100 (1)	1	0,5	0

Les travaux de Focant (2007) montrent que les degrés de certitude permettent de mesurer l'autorégulation des apprentissages. Nous avons appliqué ces indices à l'ensemble des réponses des étudiants de façon à vérifier si le fait d'avoir formé les étudiants de certains groupes à la réactivation de leur mémoire avait une incidence sur leur faculté d'autorégulation plus importante que pour les étudiants n'ayant pas bénéficié des mêmes conditions de formation.

Schéma 14 : Moyenne des indices des groupes



Ce schéma illustre la différence de la qualité de l'autorégulation des étudiants. Les indices tels que nous les avons décrits permettent de mesurer le résultat de la combinaison entre la qualité des réponses faites d'une part (bonne ou mauvaise réponse) et le degré de certitude que l'étudiant attribue à sa réponse (« Je pense que ma réponse est juste à x % »). Plus les résultats s'approchent de zéro, plus les connaissances exprimées sont qualitatives et meilleures sont les capacités d'autorégulation.

Une fois encore, les trois-quarts des groupes « formés » montrent des résultats supérieurs aux groupes qui ne l'ont pas été selon le même mode. L'exception du groupe G s'explique par la présence de onze étudiants dont les indices moyens sont très bas (deux sont inférieurs à zéro, neuf inférieurs à 0,1). Ces onze étudiants ont permis à ce groupe d'atteindre les scores des groupes formés. Par comparaison, en moyenne, les groupes formés comportent plus d'élèves dont les indices sont inférieurs, notamment inférieurs à 0. Le tableau ci-dessous présente le nombre d'indices inférieurs et égaux à 0,1 et à 0.

Tableau 8 : Nombre d'indices par catégorie et par type de groupe

Groupes	Nb d'indices < 0,1	Nb d'indices < 0
A	6	3
B	2	0
E	2	1
F	12	5
TOTAL Gpes FORMÉS	22	9
C	5	2
D	2	1
G	9	2
H	4	1
TOTAL Gpes NON-FORMÉS	20	6

Nous allons tenter d'expliquer ces résultats dans la dernière section.

5. Discussion

Après avoir présenté le contexte et la méthode puis les résultats de notre expérimentation, nous allons désormais nous attacher à comprendre les causes de ce que nous avons montré. Expliquer ce que la formation que nous avons effectuée a pu apporter aux étudiants, comment elle a pu jouer sur leurs capacités à restituer les informations sur lesquelles l'ensemble de la promotion a travaillé, sur quels éléments nous avons insisté afin que cette formation puisse atteindre ses objectifs, quels éléments pratiques ont permis ces résultats.

Nous partirons du contenu des séances et de leur échelonnement pour montrer comment ces éléments s'imbriquent entre eux et contribuent au développement de la mise en mémoire et de la bonne restitution des informations.

À l'aide d'un retour sur la littérature dont nous nous sommes inspirés pour construire le programme de formation et l'application en cours de ces éléments clefs, nous tâcherons de montrer pour chacun de ces processus la façon dont il peut fonctionner, et

ce que sa présentation, sa démonstration et sa mise en œuvre avec les étudiants peut apporter.

Dans deux ouvrages importants, Guy Leperlier (1997, 1999) a proposé une méthode d'apprentissage complète qui s'appuie sur l'attention portée aux stratégies par les étudiants et aux éléments de formation dont le professeur, l'enseignant, le formateur doivent tenir compte dans le but de renforcer l'impact de leur enseignement.

Parmi ces éléments, nous en retiendrons trois principaux que nous avons utilisés dans la formation délivrée à nos groupes d'étudiants : la répétition, les pauses et l'organisation de l'information.

- La répétition

Depuis l'école Maternelle, les étudiants apprennent qu'ils doivent répéter pour mémoriser. Cette répétition est nécessaire, bien entendu : chacun peut penser à la poésie qu'il a apprise en en répétant les vers deux à deux puis en les agrégeant à ceux qu'il venait d'apprendre pour former la strophe à mémoriser, elle-même agrégée aux précédentes de façon à retenir le sonnet dans son entier. Huart (2001), citant Viau (1997, p. 78), précise que *« ces stratégies sont utilisées lorsqu'il s'agit d'encoder des informations factuelles en mémoire, afin d'en faciliter le rappel ultérieur. Ces stratégies de base consistent à répéter mentalement ou oralement l'information à mémoriser, à la répéter par écrit, ou encore à en prendre note sur une feuille [...] »* (Huart, 2001, p. 231) La répétition joue aussi sur un autre plan : le fait de se rappeler des informations à des intervalles de temps, réguliers, ou non facilite l'engrammage de ces informations.

En pratiquant la réactivation mémoire de façon systématique, nous avons aidé les étudiants à rappeler les notions des cours précédents. Nous les avons aidé à renforcer les liens, les évocations et à les enrichir : chaque séance commençait par un moment consacré au rappel libre des notions abordées au cours de la séance précédente. Sur le même principe que celui du « brainstorming », les idées, images, concepts, notions, mots-clefs des uns permettaient de faire revenir ou éclore d'autres idées, ou de préciser une nouvelle évocation ou encore de rappeler une nouvelle image. Ainsi, en participant à ces réactivations, chacun des étudiants a pu s'entraîner à renforcer et à développer les connexions qu'il avait conçues lors de la séance initiale.

Il semble que le bénéfice de ces exercices ait été plus important pour les étudiants ayant bénéficié de la formation sur le fonctionnement de la mémoire au cours de la première séance que pour les autres.

Cette répétition « éclairée », consciente, dont le mécanisme était compris a donné de meilleurs résultats que la répétition « mécanique » de l'exercice effectué sans que son fonctionnement soit explicite. C'est la première leçon que nous tirons de cette expérimentation : ceux des étudiants qui ont appris comment fonctionnait leur mémoire en ont tiré un meilleur parti que ceux dont cette formation est intervenue plus tard.

Il s'agit de rendre explicite les mécanismes cérébraux (dans leurs grandes lignes) de façon à permettre à chacun de mieux comprendre ce qu'il peut faire pour mémoriser, en fonction du contexte dans lequel il se trouve (ses objectifs, ses contraintes).

La notion d'objectif que nous venons d'aborder n'est pas neutre sur le plan de la mémorisation. En effet, si l'on veut pouvoir restituer des informations (ce qui est l'une des raisons d'être de la mémoire), il est nécessaire d'en former le projet, de le vouloir ; bref, il faut se donner l'objectif de pouvoir le faire.

De même, il apparaît que le fait d'insérer des moments de pause entre des périodes d'activité intellectuelle intense permet de renforcer la capacité de mémorisation.

- **Les pauses**

La loi de Jost détermine la nécessité de distribuer les périodes de travail. Elle montre que l'activité intellectuelle d'une personne sera plus efficace, pour un même travail, si elle est segmentée de courtes pauses que si elle est effectuée d'un seul tenant. À la fin du XIX^e siècle, Jost a mis en évidence cette importance des pauses dans la mémorisation. Pour Fraisse⁶⁷ :

« il s'agit de ce que tous les candidats au baccalauréat connaissent comme la loi de Jost qui date de 1897. La mémorisation, dit cette loi, s'obtient plus économiquement quand on introduit des intervalles convenables entre les efforts consécutifs d'acquisition. Mieux vaut répéter trois fois une leçon avec un intervalle, ne serait-ce que de quelques minutes entre les répétitions, que de les masser en une seule fois. »

⁶⁷ Op. cit.

Les étudiants aiment beaucoup entendre dire qu'il est nécessaire de se donner des temps de pause au cours des périodes d'apprentissage. Au-delà de la « récréation » à laquelle le rythme de l'école nous a habitués, la pause permet la consolidation des connexions neuronales, des liens, des évocations que l'étude, le travail, l'apprentissage vient de créer ou développer en nous. À l'appui de cette règle, on rapporte que nombre de découvertes ou des intuitions qui les ont précédées sont apparues à l'esprit qui les a formulées dans des périodes de repos, de « lâcher-prise », de pause, lorsque la raison laissait les connexions, les évocations, les liens, se faire leur propre chemin.

Pour le groupe « formé », ce point a été rendu explicite dès la première séance, de la même façon que celui de la répétition. Nous pensons que le fait d'avoir expliqué ces règles, de les avoir rendues « réelles » en en faisant rechercher des traces dans leur vie d'étudiant, de leur avoir donné la possibilité de se rendre compte que d'autres faisaient comme eux (ou différemment) par les échanges de pratiques que nous avons organisés, tout cela a contribué à une meilleure capacité de mémorisation pour l'ensemble du groupe.

- *L'organisation de l'information*

De la même façon, le fait d'organiser les informations à retenir permet d'améliorer la capacité de restitution. Il y a plusieurs raisons à cela qui touchent tant au mécanisme de l'attention qu'à celui de la réactivation ou encore à celui de la prise de notes.

Pour les psychologues⁶⁸, le processus de mémorisation est découpé en trois étapes : « une phase d'enregistrement (dit « encodage ») et de stockage qui transforme des informations perceptives en traces durables ; une phase d'organisation de cette information ; une phase de réactivation, de récupération de ces traces. »

Pour que la dernière soit efficace, il est nécessaire que les deux autres se soient correctement déroulées. La phase d'organisation revêt une importance particulière par les nombreuses possibilités d'action qu'elle permet d'imaginer, laissant à chacun la possibilité d'user des stratégies qui lui conviennent le mieux. Parmi ces possibilités, nous en retiendrons deux que nous avons présentées aux deux groupes d'étudiants,

⁶⁸ Cf. Tiberghien (1999).

« formés » et « non-formés » : il s'agit de la prise de notes et du geste mental de l'attention.

La manière habituelle de prendre des notes est dite linéaire car elle suit le déroulement du discours selon l'organisation classique d'une page (format vertical, une marge, des lignes ou un quadrillage). Le plan du cours apparaît de façon plus ou moins évidente selon les étudiants et un ensemble de critères tels que la vitesse d'élocution de l'enseignant, la difficulté ressentie du cours, l'existence d'aides orales de la part du professeur (ou leur absence), le nombre d'étudiants dans la salle, le niveau sonore, le moment de la journée, etc.

L'exercice s'apparente dans certains cas à un travail de scribe ne faisant pas appel à d'autres habiletés que manuelles. Tony Buzan (1999) propose une façon de prendre des notes dites « sélectives » car elle incite l'étudiant à se concentrer sur le discours, le sens des propos, les évocations qu'il en retire et de ne noter que ce qu'il aura déterminé sous la forme de mots-clefs. Cette technique s'appuie aussi sur un principe selon lequel la pensée humaine ne serait pas linéaire mais « arborescente », une idée, un concept, une notion en appelant une autre ou son opposée ou une dérivée. On note donc les mots-clefs principaux en étoile autour du thème central (dessiné au centre de la feuille utilisée à l'horizontale), chaque idée secondaire venant s'accrocher sous forme d'un mot-clef au mot-clef principal qui lui correspond. On agrmente cette organisation de liens logiques, de signes, de couleurs qui renforceront son impact visuel et favoriseront la mémorisation de l'ensemble ainsi constitué. Cette technique présente de nombreux avantages car, même si elle peut sembler difficile à mettre en œuvre dans le cadre de certains cours magistraux, elle permet d'établir des fiches de révision très complètes. Ce faisant, elle constitue un excellent support à la réactivation.

Dans un ouvrage très précis, Jean-Philippe Abgrall (2012) détermine les éléments d'une méthode qu'il a mise au point pour accompagner des élèves en difficulté. Il y présente deux éléments clefs : la constitution de fiches de révision sur la base de réactivation à cahier fermé (pour commencer) assortie d'un programme de deux révisions, faisant appel au même principe de réactivation mémoire initiale à cahier fermé. Chaque exercice de rappel est suivi d'une vérification afin de ne pas mémoriser de mauvaises connaissances.

En constituant une fiche de révision ou un document de synthèse du cours, l'étudiant organise concrètement les informations qu'il doit retenir. Les images, les couleurs et les formes de ses documents constitueront autant de possibilités de se souvenirs, de crochets mémoriels lui permettant de rappeler le fil dont il pourra ensuite reformer la pelote entière, un mot-clef, une image ou un dessin en appelant un autre.

- ***L'attention***

L'attention peut être définie comme un geste mental de recreation volontaire des informations que l'on vient de capter. Il s'agit de recréer mentalement les données qui viennent d'être lues, par exemple. L'attention peut être renforcée à l'aide de nombreuses actions secondaires :

- Se fixer des objectifs, des délais, permet de renforcer la concentration et l'efficacité. En effet, se donner des objectifs permet d'orienter non seulement son action, mais aussi de focaliser son action intellectuelle sur le but à atteindre.
- S'entraîner à transformer les informations en « aliments », c'est-à-dire à les faire exister mentalement. La lecture peut être l'occasion de cet entraînement : « Ce que je viens de lire, je me l'approprie en le rappelant à mon esprit. »
- Se projeter dans le contexte ou l'action au cours desquels on aura à utiliser ces informations permet une mémorisation plus efficace. Alain Lieury (1994) a montré l'importance du contexte dans la mémorisation des informations.

Nous avons présenté ces éléments aux étudiants et leur avons donné l'occasion d'échanger leurs pratiques de mémorisation. Ces échanges faisaient partie de l'enseignement dans la mesure où ils permettaient la découverte d'autres façons de faire et facilitaient une compréhension plus incarnée des éléments présentés auparavant.

Nous avons puisé des éléments de compréhension et des techniques dans la littérature pour préparer l'enseignement que nous avons prodigué aux étudiants de 1^o année de l'ESDES.

Nous avons tenté de montrer comment cet enseignement a pu aider les étudiants du groupe formé à obtenir de meilleurs résultats.

Il nous reste maintenant à déterminer précisément le type d'actions à préconiser en termes d'enseignement mais aussi d'apprentissage. Ce sera l'objet de la dernière partie de notre thèse.

Quels gestes du professeur faciliteront la mémorisation des étudiants, quels types de messages, d'attitudes, de postures les aideront à assimiler les informations, quelles formes donner aux informations afin qu'elles soient mieux accueillies, fixées et mieux restituées... ?

Parallèlement, quelles actions les étudiants peuvent-ils mener, quelles stratégies suivre, quelle connaissance de leur propre organisation, comment peuvent-ils s'y prendre pour trouver les meilleures façons de faire pour eux d'accueillir, de fixer et de restituer les informations à mémoriser ?

Quelles sont les conditions nécessaires à son développement dans l'enseignement supérieur ? Nous aborderons les questions de la place de la mémoire dans la pédagogie, de ses relations avec l'autorégulation des apprentissages, de la formation des enseignants à la pédagogie et nous essaierons d'évoquer quelques pistes de mise en œuvre possible de l'autorégulation des apprentissages avec les étudiants.

CHAPITRE 2 :

Avec qui, où et comment intervenir pour favoriser l'autorégulation des apprentissages ?

L'accompagnement méthodologique et l'autorégulation des apprentissages, la seconde bénéficiant de la bonne organisation du premier, ont rarement fait l'objet de recherches précises, notamment à propos de leur mise en œuvre. Afin de nous préparer à réfléchir aux conditions propices au développement de l'autorégulation des apprentissages dans l'enseignement supérieur, nous tâcherons de répondre à un certain nombre de questions : dans quelles conditions l'accompagnement méthodologique et l'autorégulation des apprentissages peuvent-ils être implantés et se développer dans l'enseignement supérieur ? Où, comment, avec qui ?

Pour cela nous commencerons par une analyse des besoins exprimés par les étudiants avant de chercher à préciser ceux des enseignants, notamment en termes de formation à la pédagogie. Nous terminerons ce relevé des conditions nécessaires à l'autorégulation des apprentissages avec l'analyse de ce que les institutions peuvent offrir en matière de cadre et de support à ce propos.

1. Le point de vue des étudiants : des besoins aux méthodes d'apprentissage

Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises la question des conceptions des enseignants sur leur propre métier car c'est un moyen d'entrer avec eux dans le sujet de la pédagogie. La démarche est identique avec les étudiants : qu'est-ce qu'apprendre pour eux ? Comment se représente-t-il l'apprentissage ? Souvent, pour les étudiants, cette question est suivie quasi immédiatement de celle du « comment faire » ? Nous présenterons d'abord les éléments constitutifs de l'apprentissage pour les étudiants de façon à y repérer ceux qui entrent plus directement dans le champ de l'autorégulation. Ainsi, nous pourrions nous intéresser aux stratégies, aux difficultés et aux souhaits qu'ils formulent, ce qui nous permettra de montrer comment l'autorégulation des apprentissages peut y répondre.

- ***Qu'est-ce qu'apprendre ?***

Pour répondre à cette question, Paivandi (2015) nous met sur la voie en partant des caractéristiques qu'il relève dans la littérature. Parmi celles-ci, des actes, des actions : il s'agit de repérer, de recueillir puis d'analyser, d'interpréter et de synthétiser des informations en se familiarisant avec un langage et des procédures. Il s'agit aussi de développer des façons de penser, des méthodes rigoureuses qui permettront à l'étudiant de comprendre le monde afin de pouvoir y développer son action. Apprendre comporte également un aspect de relations avec les autres : on entre dans une culture, on intègre une communauté. Apprendre suppose une volonté, une intention qui sera portée par différents moteurs, extérieurs et personnels. Ces aspects de motivation seront liés aussi avec le sens que l'on donnera à ses propres apprentissages ainsi qu'à la cohérence que l'on saura leur trouver. Dans une optique pragmatique, afin d'illustrer concrètement ce qu'apprendre peut être dans l'enseignement supérieur, nous reprendrons ici une synthèse de Romainville (dans Annoot et Fave-Bonnet, 2004, pp. 129-141) qui présente différents modèles d'apprentissage, selon ce qu'il tire de ses propres recherches. D'après cet auteur on peut distinguer sept façons d'envisager l'apprentissage qui ne sont pas exclusives et peuvent même être cumulées. On présentera ces modèles sous la forme d'un complément à la proposition suivante : « Apprendre, c'est... »

- Appliquer des techniques, utiliser des outils et mettre en œuvre des stratégies. Dès lors, on cherchera à déterminer les ressources manquantes, en termes de connaissances, de conceptions, de démarches cognitives, métacognitives, etc.
- Donner du sens à ce que l'on apprend. On s'intéressera ici aux postures de l'étudiant, à ses conceptions ou encore à ses démarches d'apprentissage (en surface, en profondeur, stratégique).
- Le résultat d'une motivation. Les facteurs de motivation de l'apprentissage prennent une grande importance dans l'enseignement supérieur où les contrôles extérieurs (facteurs de motivation extrinsèque) disparaissent ou s'amenuisent considérablement.

- S'acculturer au monde universitaire. Les sociologues nous ont sensibilisés aux dimensions inhérentes aux rites de passage, à cette « *transition entre le statut d'élève et celui d'étudiant* » (Annoot et Fave-Bonnet, 2004, p. 136) ainsi qu'à la nécessité de comprendre les codes et les habitudes, les exigences implicites.
- S'affilier « *à une variété de discours et à leur épistémologie* » (*ibid.*, p. 137). La place du discours, du texte, dans l'enseignement supérieur oblige à s'imprégner de ses différentes formes et des différentes possibilités d'en user. Il faut apprendre aussi à évoluer entre les exigences des différentes disciplines.
- Construire son identité sociale. De façon à « *être reconnu comme membre d'une communauté* » (*ibid.*, p. 138), il faut apprendre à dépasser, voire à rompre avec ses normes et ses valeurs d'origine. Par ailleurs, en s'acculturant on prend des habitudes marquantes pour le restant de sa vie.
- « *Hériter* » ? En effet, Romainville fait état de l'étude de Bourdieu et Passeron (1964) pour montrer qu'aujourd'hui on s'intéresse plus à l'hétérogénéité des étudiants, dans une perspective qui privilégie la subjectivité des acteurs plutôt que l'homogénéité de la figure de « *l'héritier* ».

Ainsi, il y a bien des façons d'être étudiant et Paivandi (2015) nous donne une lecture intéressante de la vision de l'apprentissage des étudiants qu'il a rencontrés dans cinq universités françaises des filières Lettres et Sciences Humaines et Sociales. Cet auteur distingue en effet quatre perspectives d'apprentissage : la perspective « *compréhensive* », la perspective de performance, la perspective minimaliste et la perspective de désimplification (Paivandi, 2015, p. 53). Voyons d'abord ce qu'elles représentent et puis quels liens nous pouvons faire avec l'autorégulation des apprentissages.

« *La perspective "compréhensive" [...] fait référence à un étudiant qui privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'approprier un savoir d'une manière personnalisée. [...] il se montre curieux, intéressé par le sujet de ses études universitaires et le plaisir d'apprentissage est un critère d'appréciation. Le désir est le ressort de cette perspective.* » (*ibid.*). Nous notons les termes de curiosité, d'intérêt, de plaisir et même de désir, puis, plus loin : « *apprendre renvoie à une sorte d'engagement vis-à-vis du*

savoir » (Paivandi, 2015, p. 54) et, enfin, que « *l'apprentissage participe au développement et à la construction de soi [...]* » (*ibid.*, p. 55). Toutes ces caractéristiques nous rappellent les effets attendus de l'autorégulation des apprentissages : recherche du sens, meilleure connaissance de soi, engagement et implication, poursuite d'objectifs personnels. On pourrait dire que les étudiants de cette perspective montrent des dispositions naturelles pour l'autorégulation des apprentissages.

La « *perspective de performance* » (*ibid.*) rassemble les étudiants qui « *pensent à bien réussir leurs études, à apprendre des choses en rapport avec le métier envisagé et à obtenir leur diplôme avec une bonne mention.* » (*ibid.*, p. 55). Il s'agit d'un rapport stratégique aux études dans lequel les étudiants vont « *essayer de bien comprendre les exigences des professeurs pour les examens [et] de faire un travail régulier [...]* » (*ibid.*). Ils sont « *sensibilisés à la question de leur insertion professionnelle* » (*ibid.*, p. 56). Cette perspective nous intéresse car il s'agit d'étudiants qui montrent déjà une réflexion sur leurs méthodes : ils sont organisés et savent hiérarchiser leurs priorités. Ils pourraient aisément trouver dans l'autorégulation des apprentissages des outils à mettre au service du développement de leur efficacité.

La « *perspective minimaliste* » (*ibid.*) est celle dans laquelle l'étudiant « *se contente consciemment d'un minimum indispensable pour valider ses cours en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions pédagogiques* » (*ibid.* pp. 56-57) Il s'agit « d'optimiser » un investissement : les critères d'évaluation revêtent une grande importance, on apprend pour valider un cours, un semestre, une année, obtenir son diplôme. Le travail est donc mécanique, il faut mémoriser pour restituer des informations qui paraissent éclatées, sans lien entre elles. « *Ces étudiants adhèrent à un mécanisme sanctionné par des épreuves et des notes favorisant une acquisition limitée des connaissances* » (*ibid.*, p. 58). De prime abord, cette catégorie semble moins facile à aborder du point de vue de l'autorégulation des apprentissages. En effet, l'investissement demandé initialement risque d'être jugé trop important et le sens de la démarche ne pas être reconnu. Cependant, on peut imaginer que si le système dans lequel ils se trouvent, (ce mécanisme de notes nécessaires pour valider une épreuve, un cours, un semestre...), peut changer, par exemple en proposant des évaluations formatives ou des activités favorisant la réflexivité, alors, peut-être, cette attitude

consommériste pourra évoluer. Si ce n'est pour tous, au moins pour une partie de ces étudiants.

Enfin, la « *perspective de désimplication [...] renvoie aux étudiants en situation de désaffiliation [...], en voie de marginalisation, se sentant exclus ou s'excluant eux-mêmes* » (Paivandi, 2015, p. 59). Absence de projet, manque de goût pour le savoir dispensé, instabilité et incertitudes par rapport à leurs études, ils ne comprennent pas le sens du savoir, sont irréguliers dans leur travail : une frange d'étudiants parfois entre deux. Certains d'entre eux changent de filière ou d'établissement, d'autres abandonnent. Il semblerait que se pose en priorité pour ces étudiants la question de leur orientation. Il est vraisemblable qu'une fois dans une filière qui leur corresponde, les mécanismes d'affiliation et d'entrée dans l'apprentissage pourront se développer de nouveau.

Ainsi, nous savions que les étudiants d'aujourd'hui ne constituaient pas un groupe homogène. Désormais, nous mesurons un peu mieux l'étendue de cette hétérogénéité et nous avons un aperçu de ce dont elle est faite.

Cela nous invite à chercher à comprendre sinon les motivations, du moins les conceptions de l'apprentissage des étudiants qui nous sont confiés. Ce devrait être parmi les premières activités pédagogiques proposées aux étudiants car de ces conceptions vont dépendre le degré de leur implication, la qualité de leur relation à l'effort, leur persévérance et toutes les composantes de leur motivation que nous avons évoquées plus haut. Dans cette liste établie en fonction des perspectives, les trois premières approches sont directement compatibles avec l'autorégulation car elles supposent soit une utilisation consciente de méthodes ou de moyens (perspective compréhensive), soit une conscience des buts que l'on poursuit et de sa motivation pour ce faire (perspectives de performance et minimaliste).

Pour Annoot et Fave-Bonnet (2004), il s'agit d'un cheminement et « *les bacheliers doivent progressivement se transformer en étudiants et découvrir à travers quelles pratiques et quelle organisation de travail ils peuvent envisager de répondre avec succès aux exigences des études qu'ils suivent* » (p. 153). C'est-à-dire que même si « *le parcours scolaire antérieur et le sens attribué à la poursuite d'études après le bac discriminent*

assez nettement les possibilités d'une intégration réussie à l'université » (ibid.), ce parcours ne dépendra pas seulement de leurs antécédents scolaires, mais de plusieurs autres critères tels que l'assiduité et la régularité ou l'identification correcte des travaux à effectuer et leur organisation. Par conséquent, pour les étudiants qui en sont conscients, il devient très important non seulement d'être présent et régulier dans son travail (conformément à ce qu'ils entendent depuis le collège), mais aussi de comprendre ce que l'on attend d'eux. Mais alors, que fait-on des autres, de ceux qui n'ont pas effectué un parcours sans faute, de ceux qui ont eu (ou qui ont encore) besoin de temps pour s'adapter ? Nous souhaitons qu'ils puissent bénéficier d'éclairages, de formation ou d'accompagnements orientés sur les caractéristiques de leur nouveau métier d'étudiants. Nous suggérons que leurs enseignants s'attachent à prendre la mesure de ces besoins d'adaptation, non pas pour se charger de les traiter tous absolument, mais pour tenter de régler les plus handicapants. De cette façon, on leur donnera plus de chances de développer les stratégies d'apprentissages nécessaires à la réussite dans l'enseignement supérieur.

Mais avant de nous intéresser à ces stratégies et de façon à compléter notre compréhension des étudiants d'aujourd'hui, nous souhaitons déterminer avec eux les difficultés qu'ils rencontrent, les souhaits qu'ils expriment (Wolfs, 2001) et leur vision générale des premiers mois de leurs études (Haas *et al.*, 2012).

- *Les besoins, les souhaits des étudiants et l'analyse de leur entrée dans la vie universitaire*

Grâce à Wolfs (2001) nous comprenons mieux quelles sont les sources principales de difficultés et d'échec relevées par les étudiants. En effet, à l'issue d'une enquête, très fouillée et complète, effectuée auprès de près de quatre cents élèves (dont une centaine d'étudiants de deuxième année à l'université), il détermine les raisons des difficultés des élèves et des étudiants en analysant leurs réponses à 130 questions. Chacune d'entre elles est reliée aux dimensions retenues par l'auteur comme étant significatives en termes de facilitation de la réussite (par exemple, les stratégies en profondeur, cognitives, métacognitives, affectives...). Nous retenons quatre points parmi les nombreux enseignements tirés de cette enquête, ceux qui sont le plus souvent associés à l'échec :

- Les questions qui touchent à l'organisation du travail (planifier son travail, s'autoévaluer, apprendre à étudier une leçon ou un cours) semblent montrer la nécessité d'introduire des activités pédagogiques visant le développement ou le perfectionnement de méthodes de travail.
- Plus précisément, mais liées à l'organisation du travail, la question des compétences et des stratégies cognitives (mémoriser – ce qui suppose des compétences préalables : comprendre, reformuler, synthétiser-, résumer un texte) tend à diminuer avec le temps : les plus âgés présentent ces items bien moins souvent que les élèves du secondaire.
- Pour les plus jeunes, à la charnière entre enseignements secondaire et supérieur, deux écueils sont pointés :
 - ✓ Les difficultés liées à la compréhension, au sens large (vocabulaire, graphique, schémas ; reformuler, s'exprimer correctement ; prendre des notes, chercher de l'information). Cette dernière difficulté semble augmenter avec le temps, les étudiants universitaires en ayant un usage accru par rapport aux années d'enseignement secondaire.
 - ✓ Celles qui sont liées à l'exploitation des acquis, touchant à l'application des règles ou des formules, la résolution des problèmes.
- Enfin, il est à noter qu'une part de ceux qui réussissent exprime la volonté de s'améliorer encore (pour créer des définitions, reformuler correctement, comparer différentes approches ou points de vue, apprendre à argumenter).

Dans le même esprit, en cherchant à déterminer les effets du Plan Réussite en Licence⁶⁹, Haas et ses collaborateurs se sont intéressés aux perceptions des étudiants au cours de leurs premiers mois à l'université. Dans ce cadre, près de trois cents entretiens ont été menés par les enseignants-chercheurs avec les étudiants d'une faculté de psychologie entre la fin du premier semestre de l'année 2008-2009 et le début du deuxième. Deux biais sont relevés :

⁶⁹ PRL, MESR, site officiel consulté le 28 décembre 2015, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-la-reussite-en-licence.html>

- les enseignants suivent un guide d'entretien et en font eux-mêmes le compte rendu en évaluant s'ils considèrent les étudiants « en difficulté » ou non, ce qui laisse la possibilité de leur interprétation des propos des étudiants et, par ailleurs,
- comme il s'agit des enseignants de leur institution, ils deviennent aussi des « évaluateurs » pour les étudiants, ce qui peut avoir des conséquences sur les propos que ces derniers tiendront pendant l'entretien.

Ces biais ont été pris en compte notamment par la création d'une grille d'analyse pour le codage des comptes rendus qui a permis de réduire leur hétérogénéité. Ce travail nous apporte deux sortes d'éléments qui concernent, pour les premiers, une meilleure connaissance des besoins perçus par les étudiants et, par ailleurs, les leçons envisagées pour y répondre. Nous présentons d'abord les besoins répertoriés et nous ferons le rappel des solutions au moment de présenter nos propositions.

D'après Haas *et al.* (2012), les étudiants perçoivent deux types de difficultés liées à leur arrivée dans l'enseignement supérieur :

- l'apprentissage des codes en vigueur ne va pas de soi. En référence à Coulon (1997), le processus d'affiliation et d'acculturation est rappelé. Une nuance nous semble intéressante ici, à propos d'une forme de responsabilisation extrême des individus faite à la communauté universitaire : pour des notions telles que l'autonomie et la liberté, « *tout semble reposer sur leur manière de travailler, leur adaptation, leur orientation et même leurs projets qui ne semblent dépendre que d'eux et les place dans une hyper responsabilisation* » (Haas *et al.*, 2012, p. 5).
- La confrontation à de nouvelles pratiques pédagogiques et la remise en cause des méthodes de travail acquises au lycée. Les rôles sociaux (du bon élève ou du chahuteur, par exemple), reconnus autrefois dans le cadre d'un groupe « figé » pendant une année scolaire (la classe) ne trouvent plus d'espace où s'épanouir : « *Les règles plus impersonnelles de l'université disqualifient les savoirs pratiques et les savoir-être spécifiques de certains étudiants [...].* » (*ibid.*, p. 8). De même, le manque d'évaluation constitue une source d'inquiétude tout autant que d'échec.

Ainsi, les conditions semblent réunies au moment de l'arrivée dans l'enseignement supérieur pour permettre des évolutions chez les étudiants et les accompagner. Le sentiment de leur responsabilité peut être considéré comme un élément de motivation pour renforcer et orienter la remise en cause de certaines des anciennes pratiques de travail. La méthodologie de l'apprentissage peut apparaître alors comme une façon d'accompagner l'arrivée des étudiants et leur installation dans leur nouveau métier. Elle leur permettra de prendre conscience des implications de cette transition que ce soit sur le plan des codes, de leur maturité intellectuelle ou sur celui de leur adaptation à l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. La formation à l'autorégulation des apprentissages leur permettrait de développer une meilleure connaissance de leurs propres stratégies, de prendre du recul par rapport à leurs perceptions immédiates et de mettre en place petit à petit les outils nécessaires à leurs premiers pas dans l'enseignement supérieur.

Enfin, les difficultés pointées dans l'enquête de Wolfs (2001), nous amènent à retenir de son travail quatre caractéristiques ayant trait aux dimensions de l'apprentissage qui devraient contribuer à la réussite des étudiants. Nous les présentons ici en soulignant le lien fort qu'elles entretiennent avec l'autorégulation des apprentissages, avant d'en décrire les conditions qu'elles supposent pour les enseignants.

- ***Les stratégies qui facilitent la réussite dans l'enseignement supérieur***

D'après Wolfs (2001), elles sont au nombre de quatre : de la « compréhension-appropriation » à l'implication (engagement) en passant par la structuration et l'analyse-synthèse. Elles ont toutes un lien avec la réussite d'une épreuve dite « externe », témoin des capacités de transfert des étudiants car imaginée en fonction de compétences à caractère générique telles que l'analyse, l'application (immédiate ou transférée), le « résumé/synthèse » (extraction d'informations), la compréhension (interprétation) et la mémorisation. De quoi s'agit-il concrètement et comment ces dimensions sont-elles liées à la réussite ?

Pour les besoins de sa recherche, Wolfs a élaboré un questionnaire « *comprenant cent trente items relatifs [aux] stratégies d'apprentissage des étudiants. Ces items ont été regroupés en familles [...] en fonction des différents domaines (aspects cognitifs,*

métacognitifs, attitudes etc.) qu'ils étaient supposés couvrir [...] » (Wolfs, 2001, p. 154). Certains de ces domaines ont été eux-mêmes reliés à des sous-groupes tels que la « compréhension-appropriation ou l'« analyse ». Ainsi, l'item « Bien comprendre avant de mémoriser » est-il rattaché à la catégorie « Compréhension-appropriation » ou encore l'item « Effectuer un plan de la matière, un schéma ou un tableau » appartient à la catégorie « Structuration ».

Les résultats de l'enquête que nous reprenons ici montrent comment ces différentes dimensions sont liées à la réussite. *« Le concept d'apprentissage en profondeur visant la recherche active ou la production de sens ainsi que l'appropriation personnelle » (ibid., p. 148) rassemble trois sous-groupes :*

- « [1] La "compréhension-appropriation" : la recherche de sens et d'informations [...], la reformulation en ses propres mots [...] et l'exemplification [...]*
- [2] L'"analyse" : [...] au sein d'une même source informative, rechercher l'idée maîtresse d'un texte [...], à partir de plusieurs sources : établir des liens [...]*
- [3] La "structuration" : effectuer un plan de la matière, un schéma, un tableau [...] » (ibid.).*

À ces trois groupes est ajouté un élément corrélé positivement à la réussite des épreuves de l'enquête : l'implication et l'engagement des étudiants. Cet élément montre l'importance du rôle des facteurs affectifs dans l'adaptation (ou non) des étudiants aux exigences du système scolaire et *a fortiori* dans l'enseignement supérieur.

Dans la conclusion de son travail, Wolfs (2001) épingle quelques résultats significatifs que nous résumons ici :

- Les compétences génériques d'analyse et de synthèse manquent aux étudiants de l'enseignement secondaire mais sont « [...] *nettement mieux maîtrisées par le groupe d'étudiants universitaires* » (ibid., p. 282). Ce qui nous paraît un signe de l'efficacité de l'enseignement dont ils ont pu bénéficier.
- Il relève un hiatus important entre les deux ordres d'enseignement. Ce qui nous apparaît comme une raison d'être attentif aux besoins des nouveaux arrivants dans l'enseignement supérieur.
- *« Il apparaît en particulier que le rôle des stratégies d'"apprentissage en profondeur" croît en fonction du niveau d'études. » (ibid.).* Ce qui constitue un

argument supplémentaire pour que cette question soit abordée à l'arrivée des neo bacheliers dans l'enseignement supérieur.

- Wolfs (2001) consacre le quatrième point de sa conclusion au fait que « *l'école pourrait davantage accorder la priorité au développement et à la valorisation de l'"apprentissage en profondeur" »*.
- Le cinquième point est consacré à l'importance des facteurs affectifs, à partir du constat de la corrélation positive de l'utilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur avec le degré d'« implication-engagement » dans les études. De même, il s'agit de « *donner la possibilité aux étudiants de pouvoir s'auto-évaluer à partir d'indices fiables.* » (*ibid.*, p. 283). Nous relevons ici le lien déjà mis en avant entre auto-évaluation et autorégulation des apprentissages.
- « [...] *en défaveur d'une approche prescriptive en matière de formation aux stratégies d'apprentissage [...] nous pensons au contraire qu'il est préférable que l'étudiant prenne d'abord conscience des stratégies d'apprentissage qu'il utilise, qu'il les analyse, les auto-évalue et qu'il voie ensuite dans quelle mesure il est souhaitable de les adapter ou d'en adopter de nouvelles. En d'autres termes, il s'agit de développer une réflexion métacognitive sur ses stratégies d'apprentissage.* » (*ibid.*).
- Enfin, remarquant l'écart des exigences en matière d'évaluation entre les écoles, Wolfs suggère la « *définition de référentiels de compétences communs et [le] développement d'épreuves d'évaluations externes.* » (*ibid.*).

Ce rapide détour par l'enquête de Wolfs (2001) se justifie au-delà de la démonstration de l'effectivité des composantes qu'il met en avant (compréhension-appropriation, analyse-synthèse, implication et engagement). En effet, son travail montre l'importance de ces stratégies d'apprentissage dans la réussite des étudiants. Nous pensons que l'une des premières conditions de la formation à l'autorégulation des apprentissages est qu'elle soit reconnue comme « de première nécessité » à l'arrivée des néo bacheliers dans l'enseignement supérieur. Ainsi que le laisse entendre la recherche de Haas *et al.* (2012), les perceptions des étudiants arrivants mettent en lumière des manques auxquels l'autorégulation permettrait d'apporter des réponses.

Finalement, nous pensons que l'autorégulation des apprentissages constitue l'ossature d'une stratégie de gestion des apprentissages. Nous avons vu que nombre de jeunes bacheliers exprimaient des besoins, la perception de manques et de difficulté. Certaines de ces perceptions touchent aux pratiques pédagogiques. Il semble donc utile de vérifier maintenant les conditions de la pratique de l'autorégulation des apprentissages par les enseignants.

2. Les enseignants : professionnalisation et pratiques pédagogiques

Il paraît bien évident que l'on s'intéresse aux enseignants dès lors que l'on travaille sur les conditions favorisant l'autorégulation des apprentissages des étudiants. En effet, comme tout ce qui n'est pas inné, il est nécessaire d'apprendre à entrer en apprentissage, c'est-à-dire à se connaître, à évaluer ses savoirs, ses compétences académiques comme affectives et relationnelles, sans omettre celles qui nous aident à remettre notre ouvrage sur notre plan de travail, les « *stratégies volitionnelles* » selon le mot remis en vigueur par Cosnefroy (2011). Or, si tout cela peut se faire par soi-même, par tâtonnements et essais-erreurs, il est tout de même préférable que les étudiants soient accompagnés et formés à la découverte, au développement et à la mise en œuvre de leurs propres stratégies d'autorégulation. Les enseignants sont donc en première ligne pour cela aussi. Pour le démontrer, nous suivrons un chemin en trois étapes qui débute avec la question des conceptions de l'enseignement-apprentissage, se poursuit avec la détermination des pratiques pédagogiques favorables à l'autorégulation des apprentissages et se termine sous la forme d'une triple question. Les enseignants doivent-ils se former à ce sujet ? Et, si oui, comment procéder ? N'est-ce pas la question de la professionnalisation qui se pose ici ?

Avant cela, il nous semble utile de préciser que nous considérons la « conception » comme « [...] *une activité mentale qui permet à un individu d'appréhender et d'interpréter la réalité* » (Langevin, 2007, citée par Demougeot-Lebel et Perret, 2012).

Par ailleurs, la littérature s'intéresse depuis une trentaine d'années aux conceptions des enseignants dans le but de comprendre comment elles influencent leurs pratiques.

Une citation rapportée par Tochon (2000) nous a paru révélatrice de l'importance accordée à cette question pour la recherche en sciences de l'éducation :

« Voici le préambule de la communication de Cecilia Borges (2000) sur la réforme des maîtres au Brésil : "D'entrée de jeu, rappelons que la recherche sur le savoir des enseignants constitue l'un des principaux vecteurs dans le développement de la recherche internationale en éducation depuis le début des années 1980. Conçue comme knowledge base, l'étude des savoirs à la base de la formation et du travail des enseignants occupe un espace important dans la recherche éducative anglosaxonne et internationale." » (Tochon, 2000, p. 130).

Il semble bien essentiel de s'intéresser aux conceptions que les enseignants se font de leur métier pour comprendre la façon dont ils le pratiquent.

Aujourd'hui, on a coutume de déterminer deux visions contradictoires du métier de l'enseignant (Demougeot-Lebel et Perret, 2012). Pour les présenter rapidement, l'une serait magistro-centrée, le maître transmettant le savoir aux étudiants tandis que l'autre serait orientée sur les apprentissages des étudiants, le maître se préoccupant d'accompagner ces derniers en utilisant des méthodes pédagogiques actives et en jouant sur les interactions. Précisons tout de suite que *« Cette dernière approche est communément admise comme plus favorable aux étudiants pour développer des apprentissages plus nombreux et de meilleure qualité. »* (Demougeot-Lebel et Perret, 2012, p. 57). Voyons ce que peuvent être ces conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

- ***« Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? », des conceptions et des pratiques***

Ainsi Saint-Onge (2008) nous interpelle-t-il à l'aide des postulats sur l'enseignement qu'il utilise pour développer sa réflexion sur la pratique de l'enseignement. Ce faisant, il nous donne une vision très concrète de ce qu'enseigner veut dire. Ces huit postulats partent tous de l'idée qu'il suffit de parler pour que le savoir transmis soit acquis... À titre d'exemple :

- *« La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves » (ibid.)* (premier postulat). Ici, nous pouvons nous réjouir d'une vision positive de la discipline enseignée. Mais sans tenir compte de l'intérêt que les étudiants vont y trouver ou sans « mise en scène » ou encore sans variété des activités pédagogiques, saura-t-on susciter leur engagement ?

- « *Les élèves apprennent en écoutant* » (*ibid.*) (troisième postulat). On sait bien, notre expérience nous l'a maintes fois démontré, que nous apprenons aussi « *en voyant, en lisant sur le sujet, en manipulant des objets, en travaillant avec eux, en essayant de résoudre des problèmes, en regardant quelqu'un d'autre faire ou en suivant son raisonnement, en discutant, en questionnant, etc.* » (*ibid.*, p. 5).
- « *Les élèves sont capables de diriger leur propre compréhension* » (*ibid.*) (sixième postulat). Si cela était vrai, les taux d'échec en fin de licence ne seraient-ils pas moindres ? Les étudiants doivent pouvoir vérifier s'ils ont bien compris et c'est aux enseignants de leur en donner la possibilité. C'est l'un des éléments fondamentaux de l'autorégulation des apprentissages : l'évaluation de ce que l'on sait. Ainsi, rassuré et conforté dans son savoir, on peut continuer à construire sa compréhension du monde.
- « *Les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action.* » (*ibid.*) (huitième postulat). C'est malheureusement faire fi de la notion de progression : il est nécessaire de proposer des paliers au cours desquels les étudiants pourront assimiler concrètement la connaissance de façon à pouvoir opérer les transferts lorsque cela sera nécessaire. Les aider à traduire notre discours en leur donnant des occasions d'application concrète contribuera à les mettre en situation de résoudre des problèmes. Ainsi, non seulement ils approfondiront leurs savoirs nouveaux, mais en plus, ce sera une occasion d'évaluation supplémentaire.

Nous nous bornerons à citer les quatre autres postulats, comme autant de moyens de repérer une sorte de conception à interroger, car leur simple lecture est suffisamment explicite :

- ✓ « *Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes.* » (*ibid.*) (deuxième postulat).
- ✓ « *Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes.* » (*ibid.*) (quatrième postulat).

- ✓ « Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés. » (cinquième postulat).
- ✓ « Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas. » (ibid.) (septième postulat).

Cette entrée en matière nous permet déjà de pointer le fait que la façon dont nous envisageons les finalités de l'enseignement peut prendre des formes très concrètes. Saint-Onge nous propose ainsi un moyen de prendre conscience des liens entre nos pratiques et notre conception de notre métier.

Pour sa part, Wolfs (2001) distingue cinq grandes approches inappropriées pour le développement des stratégies d'apprentissage en profondeur dont nous avons montré la parenté avec l'autorégulation :

- Une forme d'aveu d'impuissance pousse certains enseignants à penser que « *Les méthodes de travail, ça ne s'enseigne pas* » (Wolfs, 2001, p. 214). En effet, pour les innéistes, on est intelligent ou pas, il n'y a donc rien à faire. Pour les optimistes, les méthodes viendront d'elles-mêmes, avec le temps, l'étudiant murissant. Pour certains, c'est la responsabilité des autres : « *Puisqu'ils ont le Bac, les étudiants savent étudier !* »⁷⁰, nous n'avons donc plus à nous préoccuper de méthodes de travail. Au contraire, nous pensons que les enseignants doivent se préoccuper des méthodes d'apprentissages de leurs étudiants, ne serait-ce que du point de vue de leur discipline. Par ailleurs, « *Cette action sera d'autant plus efficace qu'elle sera organisée en équipe par plusieurs enseignants* » (Wolfs, 2001).
- À l'opposé, certains enseignants bien intentionnés sont sur que telle ou telle méthode donne de bons résultats et qu'ils peuvent les enseigner. Ils développent alors une « *approche prescriptive, normative et moralisatrice* » (ibid.) qui risque de n'avoir que peu d'effets quand elle ne donne pas de résultat opposé aux attentes. En réalité cette approche « *néglige de considérer que l'élève est l'acteur principal de son développement et qu'il doit pouvoir être "analyste" et*

⁷⁰ Entendu d'une directrice de programme académique... !

"gestionnaire" de ses stratégies d'apprentissage, afin de pouvoir lui-même les adapter et les transférer à d'autres contextes. » (ibid.)

- Des approches réductrices qui consistent :
 - ✓ À reléguer la méthodologie au rang de « rattrapages » ou de « dépannages » occasionnels « [...] alors que la formation vise [...] le développement de compétences transférables » (Wolfs, 2001), ce qui n'a rien à voir avec une séance de rattrapage destinée à faire mieux comprendre un point mal assimilé du cours mal précédent.
 - ✓ À utiliser les principes du behaviorisme pour faire appliquer des exercices d'entraînement de façon à faire développer des « *habiletés spécifiques ("skills")*, en négligeant tous les aspects métacognitifs : explicitation par l'élève de ses stratégies d'apprentissage, analyse, auto-évaluation et régulation. » (ibid.)
- Enfin une approche « *psychologisante* [qui] consiste, par exemple, à proposer aux élèves des exercices visant à mieux gérer son stress, à mieux se concentrer, à réfléchir sur ses motivations etc. » (ibid.) La seule dimension psychologique ne suffit pas au développement de stratégies d'apprentissage efficaces, même si elle y joue un rôle important.

Par ailleurs, en introduction de sa contribution à l'ouvrage d'Annoot et Fave-Bonnet (2004), Altet précise que les enseignants qu'elle a interrogés à l'occasion de sa recherche « *ont eu des parcours très variés. Soit ils viennent du secondaire et ont une expérience et une formation pédagogique importantes, soit ils sont directement issus du supérieur, recrutés après leur thèse et n'ont ni formation ni expérience de l'enseignement.* » (Altet, 2004, p. 39). Elle ajoute alors cette remarque : « *Quant aux représentations que les enseignants se font des étudiants et de leur hétérogénéité, elles ne sont pas traduites par un discours unique mais elles varient selon que l'enseignant interrogé s'exprime comme un professionnel de l'enseignement ou comme un chercheur universitaire ou même comme un parent ayant lui-même des enfants-étudiants.* » (ibid.)

Enfin, sur le plan des options philosophiques profondes, il nous semble que la volonté de travailler avec les étudiants sur le développement de l'autorégulation des

apprentissages suppose de la part de l'enseignant une confiance voire même une croyance dans leur éducatibilité. Nous y faisons référence dans l'introduction de ce travail en citant Philippe Meirieu : « *faire le pari de l'éducabilité de tous* »⁷¹. Dans une recension des caractéristiques des enseignants « *efficaces* », Talbot (2012) évoque le fait que « *les attentes des professeurs exercent des effets sur les performances de leurs élèves. Les professeurs efficaces et équitables entretiendraient effectivement des attentes élevées envers les élèves qui leur sont confiés. Ils [...] croient et défendent le postulat de l'éducabilité cognitive de leurs élèves.* » (p. 3).

Ainsi, le statut, les missions, les postes ou la situation personnelle peuvent-ils influencer la façon dont un enseignant aborde les étudiants qui lui ont été confiés de même que ses conceptions et ses croyances profondes. Cette vision et les caractéristiques portent en elles des pratiques. Voyons lesquelles peuvent être favorables à l'autorégulation des apprentissages. Ainsi nous déterminerons une ligne logique entre les conceptions qui favorisent l'autorégulation et les pratiques qui lui sont propices.

- Des pratiques favorables à l'autorégulation des apprentissages

Une première évidence semble s'imposer des rappels que nous venons d'effectuer : des méthodes actives facilitent l'apprentissage en profondeur. Il faudra donc développer des pratiques par lesquelles les étudiants seront mis en activité.

Les pratiques pédagogiques qui favorisent la découverte puis le développement de l'autorégulation des apprentissages chez les étudiants doivent s'appuyer sur les mécanismes de la métacognition (Wolfs, 2008). En effet, l'autorégulation des apprentissages suppose que les étudiants apprennent à connaître leurs propres stratégies d'apprentissage. Il faudra donc viser à travailler avec eux dans le cadre d'activités visant à développer leurs capacités d'explicitation, d'analyse et de conceptualisation (Wolfs, 2008, pp. 182-185).

De façon à les accompagner dans cette découverte puis dans le pilotage et la régulation de leurs stratégies, il peut être utile de prévoir des questionnaires qui

⁷¹ Tiré du site de Philippe Meirieu (<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>) consulté le mardi 28 juillet 2015.

permettent aux étudiants de prendre du recul sur leurs propres méthodes de travail. Il s'agit de les guider dans cette démarche. Par exemple, on peut prévoir d'inclure dans les cours des séquences dédiées à ce genre d'exercice de réflexivité. Dans l'un des enseignements que nous animons, nous consacrons une trentaine de minutes sur les quatre heures de chaque séance à un exercice d'analyse des apports de la séance. Il s'agit d'un cours de sensibilisation à l'interculturalité destiné à des étudiants de première année d'une école de management post-bac. Après un rappel en commun des activités de la demi-journée précédente, chaque étudiant est invité à décrire individuellement ce qu'il en retire sur les plans cognitifs (« Ce que j'ai découvert, idées nouvelles et points à travailler ») et affectifs (« Ce que j'ai apprécié, ce à quoi je dois être attentif sur le plan de ma relation aux autres »). Ainsi, nous travaillons de façon systématique sur ces deux plans en utilisant deux modes d'activité, l'explicitation (décrire les faits et les ressentis) et l'analyse (comprendre et se donner des pistes d'action à entreprendre). Cela permet aux étudiants de commencer à transformer les découvertes et informations nouvelles en actions qui contribueront à en faire des connaissances, des savoirs et des compétences. Des synthèses à mi-parcours et à l'issue de l'enseignement sont effectuées par chacun. Elles apportent aux étudiants une lecture du parcours qu'ils ont effectué dans la connaissance d'eux-mêmes et de leurs stratégies d'apprentissage. Ils se constituent ainsi une sorte de socle pour le transfert des connaissances et compétences qu'ils ont acquises au cours du semestre. Pour l'enseignant, ce moment est l'occasion de « relire » son action au cours de la séance et de déterminer ce qu'il doit faire évoluer dans sa pratique.

En termes de pratiques pédagogiques, nous avons fait allusion aux travaux de Saint-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012) à propos des actes d'enseignement. Nous souhaitons en tirer ici une nouvelle leçon à partir d'un approfondissement que les auteurs proposent pour chacun de ces actes avec la notion du « niveau de centration sur l'apprentissage ». Il s'agit de tenter une synthèse entre, d'une part des principes et guides pour l'intervention pédagogique (les sept actes) et, d'autre part, quatre rôles joués par les enseignants, « *identifiés par des concepts (transmission, coaching, échafaudage, modélisation)* » (S^t-Pierre et al., 2012, p. 2). Ainsi, pour chaque acte pédagogique est déterminé un « niveau de centration sur l'apprentissage » c'est-à-dire

la description d'une modalité d'action plus ou moins centrée sur l'apprentissage en profondeur des étudiants. Ce croisement entre des principes d'action et des rôles pédagogiques permet de préciser des modalités d'action qui favoriseront plus ou moins les stratégies d'apprentissage en profondeur des étudiants.

Afin d'illustrer concrètement ce dernier point, nous utiliserons une présentation à laquelle nous avons collaboré dans le cadre de la préparation d'un atelier de formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur que nous animons à l'Université Catholique de Lyon. Nous avons élaboré cet atelier en travaillant avec des membres du réseau PEnSERA⁷² (Pédagogie de l'Enseignement Supérieur en Rhône-Alpes) dont nous faisons partie depuis l'année 2013. Au cours de cet atelier, nous faisons travailler les enseignants à partir d'une présentation des actes pédagogiques élaborés par S^t-Pierre *et al.* (2012) en développant avec eux la notion de niveau de centration sur l'apprentissage. Chacun des actes est présenté d'une façon similaire, en suivant trois étapes :

- Une définition « simple » de l'acte, traduction en langage opérationnel de la définition initiale de Saint-Pierre *et al.*, systématiquement illustrée d'un exemple tiré de la pratique professionnelle de l'enseignement dans le supérieur.
- La définition initiale de Saint-Pierre.
- La présentation de chacun des trois niveaux de centration, de la surface vers la profondeur, systématiquement illustrée d'un exemple tiré de l'enseignement supérieur ou de situation vécue en atelier.

À titre d'exemple, voici la présentation que nous faisons de l'acte pédagogique n° 4 :
« Intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage ».

La définition que nous en proposons est la suivante :

« Pour l'étudiant, l'évaluation a toute sa place dans les situations d'apprentissage pour mesurer où il se situe par rapport aux objectifs d'apprentissage. L'évaluation permet à l'étudiant de savoir où il en est, de se rendre compte de l'état d'avancement de son savoir, de connaître la réalité de ce qu'il sait. Elle est l'occasion de fixer ce qu'il sait, de prendre la mesure du chemin qu'il lui reste à parcourir et d'identifier ses forces et ses faiblesses. Elle contribue à renforcer la perception de la compétence des étudiants

⁷² Le réseau PEnSERA rassemble les Conseillers Pédagogiques (CP) d'établissements d'enseignement supérieur partenaires de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Il poursuit un double objectif : le développement professionnel continu des CP des établissements partenaires et de consolider son rôle moteur dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur.

(élément de la dynamique motivationnelle de R. Viau). Pour l'enseignant, l'évaluation dans les situations d'apprentissage est un moyen de savoir où se situe chacun des étudiants avec lesquels il travaille et de mesurer l'avancement de son groupe ou de la promotion par rapport aux objectifs fixés pour ajuster son rythme ou pour revenir sur un concept ou une notion mal comprise.

Pour favoriser l'apprentissage, l'évaluation nécessite d'être focalisée sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les seuls "produits finis" (exercices, dossiers, résultats des activités...) d'une part et, d'autre part, que la note soit enrichie d'un feedback complet (corrigés donnant les réponses correctes) et de commentaires sur quoi et comment améliorer sa performance.

Exemple : *Rendre systématique le feedback à l'issue des contrôles continus ou organiser des corrections par les pairs. Ne pas attendre pour donner les résultats des contrôles c'est donner aux étudiants la possibilité de corriger les erreurs de compréhension qu'ils auraient pu faire. » (document de travail, atelier PEnSERA, Castaigne et al., 2014).*

La définition scientifique de Saint-Pierre et al. :

« Le paradigme d'apprentissage incite à porter une grande attention aux pratiques évaluatives étant donné que les modalités et les contenus d'évaluation déterminent en grande partie l'orientation que les étudiants donnent à leurs apprentissages (Louis, 1999). L'évaluation formative devient très importante. Il importe qu'elle: (a) soit centrée sur l'évolution des compétences en complément de l'accumulation des ressources ; (b) mette l'accent sur le processus plutôt que sur un produit final ; (c) détermine les forces et les faiblesses des étudiants en leur fournissant les occasions de prendre conscience de ce qu'ils savent et ne savent pas ; (d) donne de la rétroaction sur l'efficacité des stratégies auxquelles recourent les étudiants dans la réalisation des tâches authentiques ; (e) laisse place à l'expression des différences individuelles plutôt que privilégier la conformité à un groupe de référence (Scallon, 2004 ; Tardif, 2004). » (Saint-Pierre et al., 2012).

Enfin, les exemples suivants sont proposés pour illustrer la centration sur l'apprentissage en profondeur, dans l'ordre croissant :

« Niveau 1 : "L'enseignant donne des indications sur les modalités d'examen sans expliquer les performances attendues des étudiants ou en soulignant les points importants à retenir. Ex : l'enseignant présente les consignes de l'évaluation en fin de semestre en montrant des questions des années précédentes. "

Niveau 2 : "L'enseignant met en place des stratégies d'évaluation qui identifient les points à améliorer par l'étudiant mais sans lui donner des moyens précis pour effectuer une régulation de ses apprentissages afin de s'améliorer. Ex : à la moitié du semestre, l'enseignant organise un examen blanc et remet à chaque étudiant un commentaire personnel mettant en évidence un point à améliorer."

Niveau 3 : "L'enseignant met en place des stratégies d'évaluation faisant partie d'une évaluation continue qui identifie les points à améliorer par un ou des étudiants et propose des moyens précis pour apporter les améliorations ou assurer une régulation des apprentissages. Ex : à la fin de chaque cours, l'enseignant invite les étudiants à

répondre à quelques questions portant sur les points essentiels présentés durant le cours à l'aide des boîtiers de vote. Après chaque question, il donne la réponse correcte et affiche les résultats du vote, commente pourquoi les propositions erronées sont inexactes et, en fonction du nombre d'étudiants ayant choisi la réponse correcte, explique le concept important avec plus ou moins de profondeur." », (document de travail, atelier PEnSERA, Castaigne et al., 2014).

Nous présentons ainsi six des sept actes développés par Saint-Pierre et al. En effet, le septième (« Rendre les étudiants actifs ») nous a semblé ne pas appartenir à la même catégorie d'actes pédagogiques dans la mesure où il en est la finalité. La mise en œuvre des six autres concourt au développement du septième, elle en est une mise en pratique.

Les activités concrètes et les exemples de centration sur l'apprentissage au troisième niveau que nous proposons pour les cinq actes pédagogiques restants sont les suivants :

« 1. Agir sur les connaissances antérieures

"L'enseignant fait émerger les connaissances antérieures des étudiants en leur demandant de les identifier, de les confronter entre pairs et de prendre conscience de leur évolution en lien avec les nouvelles. Ou encore l'enseignant place les étudiants dans un contexte où ils ont à créer des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles. C'est une dynamique d'échanges entre les étudiants.

Ex : dans l'atelier "rendre actifs les étudiants", nous avons fait émerger vos connaissances antérieures en identifiant les obstacles à l'activité des étudiants dans l'étude de cas de M. Jevaismymette."

2. Susciter et exploiter les interactions

"L'enseignant, par ses interventions, favorise les interactions des étudiants ou d'un groupe pour réaliser une tâche. Il provoque une confrontation cognitive qui permet un dépassement des différences et des contradictions pour parvenir à une réponse commune. L'enseignant réutilise une interaction pour amener les étudiants à faire d'autres liens.

Ex : dans l'atelier "rendre actifs les étudiants", vous votez pour une durée d'attention soutenue. Après le vote, nous vous demandons de débattre avec un enseignant ayant choisi une autre réponse que la vôtre. Après 5 minutes d'échange, vous votez à propos de la même question mais en ayant une seule voix pour votre bi/trinôme. Nous vous communiquons ensuite les résultats issus de la littérature."

3. Soutenir l'organisation des connaissances

"L'enseignant amène les étudiants à participer activement en groupe à l'organisation, la structuration et restructuration des connaissances. Il met en place un contexte dans le cadre duquel les étudiants doivent mettre en œuvre des opérations cognitives

complexes (comparer, confronter, expliquer, analyser, synthétiser, évaluer, modéliser, créer...) qu'ils réalisent de façon autonome.

Ex : à la fin de l'atelier rendre actifs les étudiants, nous vous invitons à comparer vos notes pour les compléter et les restructurer. Si vous le faites pendant un de vos cours, cela devient une "pause active".

4. Intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage [déjà présentée]

5. Agir sur le transfert

"L'enseignant a fait apprendre de nouvelles connaissances et met les étudiants dans une situation nouvelle ou/et plus complexe pour leur permettre d'identifier l'utilisation de ces nouvelles connaissances.

Ex : dans l'atelier "rendre actifs les étudiants", nous vous avons fait découvrir les 6 actes pour centrer sur l'apprentissage. Nous vous avons demandé d'en appliquer un dans votre enseignement ce qui constitue une situation nouvelle."

6. Développer la capacité réflexive

"L'enseignant propose aux étudiants des activités pour exercer différentes façons d'apprendre et de contrôler leurs connaissances, pour faire de l'analyse réflexive et/ou pour exercer leur pensée critique. Il amène les étudiants à exercer un regard critique de façon autonome sur les opérations mentales et les processus qu'ils mettent en œuvre.

Ex : l'enseignant demande à chaque étudiant d'émettre un avis critique et constructif sur le travail d'un autre étudiant. Avant d'émettre sa critique, l'étudiant doit verbaliser les pensées qui lui permettent de construire son avis critique et constructif." » (document de travail, atelier PEnSERA, Castaigne et al., 2014).

Tous ces actes pédagogiques participent du développement de stratégies d'apprentissage en profondeur. Nous cherchons à montrer que ces stratégies permettent d'atteindre l'objectif visé : « *l'augmentation/amélioration de la capacité de contrôle des apprenants* » selon les termes de Charles Hadji (2012, p. 136). D'après cet auteur, une telle démarche présente trois caractéristiques : elle doit impliquer l'apprenant, elle doit privilégier le retour sur soi et enfin il s'agit d'une démarche de distanciation par rapport à la tâche à réaliser (*ibid.*, pp. 137-138). Si l'on confronte les six actes pédagogiques de Saint-Pierre *et al.* (2012) à chacune des trois caractéristiques, il apparaît qu'ils y répondent en totalité. En effet, les six actes sont orientés sur le développement des apprentissages des étudiants. Dans chacun d'eux ils devront faire appel à des connaissances antérieures et ils devront évaluer ce qu'ils ont acquis. De façon quasi systématique, ils seront amenés à prendre du recul par rapport aux situations d'apprentissage, à leurs travaux ou leurs comportements.

Ceci constitue un élément de poids en faveur de la diffusion de ce genre de pratiques pédagogiques. Des pratiques à la notion de professionnalisation, le chemin semble direct. Ainsi que de la professionnalisation à la formation. Parmi les vecteurs de cette diffusion se trouve la formation des enseignants. Avec d'autres moyens (le conseil, l'évaluation des enseignements notamment), elle participe à la diffusion des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Ces moyens sont du ressort du troisième acteur de l'enseignement supérieur, celui qui détermine la vision, gère les ressources et donne l'impulsion nécessaire à sa mise en œuvre : l'institution.

3. Le rôle des institutions dans la diffusion de l'autorégulation des apprentissages

Le contexte de l'enseignement supérieur évolue non seulement sous l'angle quantitatif (massification, multiplication du nombre des filières et des institutions), mais également sous celui de la qualité (préoccupation des causes de l'échec, questionnement des pratiques favorisant un apprentissage en profondeur, demande sociale de professionnalisation) et des cadres dans lesquels évoluer (lois de 2007 sur l'autonomie des universités puis de 2013 qui ne remet pas ce principe en cause). La recherche du développement de la qualité dans l'enseignement supérieur par l'intermédiaire des évaluations du HCERES (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur)⁷³ et, sur le plan international, des tendances lourdes portées par le processus de Bologne ou encore le développement des classements internationaux viennent faire évoluer les organisations d'enseignement supérieur. On le voit, les dossiers et les pistes d'action à entreprendre sont nombreux.

Dans ce cadre et pour répondre aux préoccupations que nous venons de citer, il nous semble que les institutions peuvent se charger d'un certain nombre de tâches dans le but de faciliter le développement de pratiques pédagogiques adaptées à ces nouveaux enjeux. Nous distinguerons deux types d'actions possibles : celles qui concernent les conditions qui touchent à l'environnement général proposé à la communauté pédagogique d'une part, et, d'autre part, celles qui touchent directement à la pédagogie.

⁷³ Créé par la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (2013), il succède à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur créée en 2006. (<http://www.hceres.fr/>) consulté le 24 mai 2017.

Parmi celles-ci figure l'organisation de la formation des enseignants, leur accompagnement par des professionnels de la pédagogie et/ou des nouvelles technologies, le développement d'une économie propre à faire vivre et se développer des pratiques pédagogiques favorables à l'autorégulation des apprentissages.

- ***Les stratégies institutionnelles orientées sur l'environnement en faveur de l'autorégulation des apprentissages***

À propos de l'environnement propice aux études, nous faisons référence aux travaux de Tinto et Pusser (2006) qui proposent, dans un rapport destiné aux responsables d'institutions de l'enseignement supérieur et aux enseignants, une série d'actions concrètes destinées à favoriser le succès des étudiants. Précisons que les études de ce rapport portent sur les étudiants des premières années de l'enseignement supérieur américain. Cependant, leurs analyses et leurs propositions sont de nature à enrichir notre compréhension des premières années du système d'enseignement supérieur français, notamment pour ce qui concerne les années de licence. Pour ces auteurs, les raisons de la persévérance des étudiants dans leurs études sont différentes de celles de leur abandon : ils proposent donc un « Modèle des actions institutionnelles qui favorisent le succès des étudiants ». De même, ils ajoutent en préambule qu'« *il est trop facile de faire porter la responsabilité de leur échec aux seuls étudiants. [...] l'environnement est sous le contrôle des institutions [...] [qui] peuvent le faire évoluer si elles recherchent sérieusement la poursuite du succès des étudiants.* »⁷⁴ (*ibid.*, p. 5). En effet, si l'on veut vraiment chercher comment aider les étudiants à réussir, il ne suffit pas de travailler uniquement avec eux, ou seulement avec les enseignants en les formant de façon à faire évoluer leurs pratiques. Pour de Ketele *et al.* (2016) il devient nécessaire « *de faire bouger ce que l'on pourrait appeler les modèles mentaux du monde universitaire, à savoir un ensemble cohérent de représentations concernant à la fois le rôle de l'université, les profils des étudiants accueillis dans l'enseignement supérieur et les missions des enseignants du supérieur.* » (*ibid.*, p. 50). On ne peut plus faire l'économie d'approches qui prennent en compte l'ensemble des acteurs de la communauté pédagogique : les étudiants, les enseignants et les institutions (politique et stratégies, finance, administration). Par exemple, à l'échelle des enseignants, le

⁷⁴ Notre traduction.

développement des approches pluridisciplinaires ou de « *l'approche programme* » (Prégent *et al.*, 2009) suppose qu'ils sortent de leur « *solitude pédagogique* » (Shulman, 1993) et constituent des équipes pédagogiques dans le cadre de la mise en œuvre des différents diplômes et curricula.

De même, le fait de pouvoir accompagner la mise en place d'innovations pédagogiques suppose que des ressources (humaines et matérielles) soient consacrées à ces objectifs. En cette matière, les institutions peuvent s'appuyer sur de nombreuses possibilités. Le modèle que proposent Tinto et Pusser (2006) conduit à développer des actions à plusieurs niveaux de responsabilité, selon la proximité des acteurs avec les étudiants. Ainsi, ils rappellent à ces derniers qu'ils sont responsables de leur engagement dans leurs études, en déterminant cinq conditions de leur succès, mais ils insistent beaucoup sur les actions que les enseignants peuvent accomplir dans les classes, puis sur celles dont les institutions leur paraissent responsables. Pour ces auteurs, deux axes doivent être développés : sur l'environnement général, le cadre global, dans lequel se poursuivent les études et sur les politiques et les stratégies relatives à la pédagogie.

Pour le premier axe, les auteurs insistent sur la qualité du cadre général d'études offert aux étudiants. Ils abordent la question des moyens et des ressources mises en œuvre, de l'appui politique donné aux initiatives (pédagogiques comme sur le plan administratif) et sur la promotion de valeurs humanistes. Ce dernier point nous semble appeler quelques explications. Nous sommes dans un contexte de concurrence exacerbée entre institutions d'enseignement supérieur (évaluation, classements divers). Tinto et Pusser nous mettent en garde contre la tentation de privilégier la réussite d'image au détriment de valeurs humanistes à l'origine de la volonté de développer des actions en faveur de la réussite des étudiants.

Les auteurs proposent un cadre composé de cinq valeurs ou règles qui doivent être clairement et fortement annoncées et respectées pour favoriser l'objectif de réussite affiché. Ainsi, une politique claire d'établissement donne-t-elle un cadre favorable à l'ensemble de la communauté pédagogique. Les conditions sont les suivantes :

- L'engagement institutionnel, au-delà de l'affichage, doit correspondre à une véritable volonté de l'institution d'investir dans des moyens et de fournir des incitations pour améliorer la réussite des étudiants,
- Des exigences élevées, des standards de qualité exigeants, de façon à pousser chacun à donner le meilleur pour atteindre cet objectif, sans oublier de proposer l'accompagnement nécessaire à ceux des étudiants qui ne pourraient pas s'y tenir seuls :
- Un appui, un soutien sur le plan financier ou académique ou social. Certains étudiants ne réussissent pas parce qu'ils ont manqué d'une clef, d'une introduction dans le dédale des implicites des premiers mois.
- Des « feedbacks » rapides sur leurs performances, c'est-à-dire sur ce qu'ils ont compris, « là où ils en sont ». Plus on leur donne ce type d'informations tôt dans le semestre, plus ils ont le temps de réagir. Il s'agit d'un point de politique pédagogique.
- L'implication, c'est-à-dire l'intégration académique et sociale, ne concerne pas seulement les étudiants, il faut que tout le personnel participe à son renforcement. Si les étudiants ne sont pas assez présents (surtout durant la première année), ils n'ont pas assez d'occasions de confronter leurs connaissances et leurs découvertes ce qui leur enlève des occasions de renforcer leurs savoirs. Ils ne prennent pas non plus de bonnes habitudes de travail, racines et sources de la réussite dans les études (Tinto, 1997)

Pour le deuxième axe d'actions à mettre en œuvre afin de favoriser la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur, Tinto et Pusser (2006) s'orientent résolument sur des politiques et des stratégies que nous qualifions de pédagogiques. Nous en relevons trois qui nous semblent particulièrement utiles dans le cadre de notre propos : la formation des enseignants, leur accompagnement sur les aspects pédagogiques et la mise en œuvre de processus d'émulation et de reconnaissance. Nous développerons chacun de ces trois points en cherchant à les enrichir dans un esprit de discussion.

- **Une formation pour enseigner ?**

C'est la question de la formation à la pédagogie qui nous semble centrale dans une perspective d'amélioration globale des performances des étudiants. Le lien entre la sensibilité de l'enseignant (ou du tuteur) à la gestion des apprentissages de ses étudiants et les pratiques qu'il met en place est évident : cette sensibilité le contraint à proposer des activités pédagogiques ayant pour objectif de rendre ses étudiants actifs dans leurs apprentissages. Son absence, au contraire, lui permet de « professer » depuis sa chaire le résultat de ses travaux sans plus se préoccuper d'autre chose que le nombre de copies qu'il lui faudra corriger...

Il s'agit de poser la question de la nécessité d'une formation à la pédagogie dans le supérieur. En effet, aujourd'hui « *il ne suffit pas d'enseigner, il faut s'organiser pour que les objectifs d'apprentissages soient atteints, que les taux de réussite soient élevés, que les étudiants soient satisfaits de l'enseignement et qu'ils s'insèrent professionnellement* » (Lanarès et Poteaux, 2013, p. 16). Donnay et Romainville (1996) ne se la posent pas : pour eux, il est nécessaire de former les enseignants à la pédagogie, même s'ils y mettent des conditions : « *La formation pédagogique d'un professeur d'université ne peut être envisagée que s'il perçoit des problèmes ou des améliorations nécessaires à apporter.* » (*ibid.*, p. 59). La pédagogie doit aider à faire mieux, plus facilement, avec de meilleurs résultats, les enseignements proposés. La finalité de ces formations est l'amélioration des apprentissages des étudiants. Une deuxième notion mise en avant par Donnay et Romainville consiste dans le fait d'éviter l'abstraction, la seule théorie : dans les ateliers de formation destinés aux enseignants, il s'agit, au contraire de partir des situations vécues pour les confronter aux théories implicites (les siennes propres et celles des collègues présents) ainsi qu'aux théories « *scientifiques* ». (*ibid.*, p. 60). Enfin, il ne faudra rien imposer car « *chaque enseignant a sa pédagogie et, surtout à l'université, c'est l'enseignant qui est le principal décideur à propos des contenus et des stratégies de formation et des méthodes utilisées* » (*ibid.*). Pour les auteurs, cela laisse entendre qu'il y aura peu de chance pour que de nombreux enseignants se précipitent d'eux-mêmes aux sessions de formation qui leur seront proposées. Ils suggèrent donc de s'appuyer sur le levier de la reconnaissance tout en laissant à chacun la charge de l'analyse de ses enseignements. Cela nous paraît une chose souhaitable, en effet, mais nous pensons

qu'elle est normale. Dans l'enseignement supérieur, pour avoir quelque chance d'entraîner et de soutenir le développement professionnel des enseignants, Berthiaume et Rege Colet (2013) suggère que les cinq principes suivants soient respectés :

- Offrir la possibilité de choisir son itinéraire de formation (que chacun puisse trouver la formule qui correspond à ses besoins au stade où il se trouve (atelier courts ou longs, cours, séminaires, programmes d'études) ;
- Pour que les enseignants soient motivés à entrer dans la démarche du développement professionnel, faire en sorte que les dispositifs correspondent à leurs aspirations et à leurs préférences ;
- Il ne faut pas qu'ils y soient obligés mais qu'ils en comprennent les finalités et l'utilité pour eux (en lien avec leurs objectifs) ;
- Ces propositions pour le développement professionnel doivent pouvoir les intéresser tout « [...] *autant au début de carrière qu'au long de leur vie professionnelle* [car] *les besoins évoluent en fonction du stade de développement* [...] ;
- [...] *les enseignants sont susceptibles de viser différents aspects de leur pratique enseignante à différents moments de leur carrière.* » (Rege Colet et Berthiaume, 2013, pp. 7-8).

À la lecture de ces principes, on mesure que, si des évolutions relativement importantes ont eu lieu au sein de certaines institutions, il reste encore du chemin à parcourir au sein de la communauté des enseignants.

En 2011, Timberley a effectué une méta-analyse de nombreuses recherches portant sur les résultats effectifs sur les apprentissages des élèves de formations des maîtres à la pédagogie. Les analyses auxquelles cette auteure se réfère montrent « [...] *invariablement que, parmi tous les acteurs du système éducatif, ce sont les enseignants qui ont le plus d'influence sur les résultats des élèves* » (Timberley, 2011, p. 31). Cette recherche a porté sur les méthodes de développement professionnel des enseignants qui ont donné les résultats les meilleurs sur les apprentissages. Ainsi, il semble bien que, parmi les conditions favorables au développement de l'autorégulation des apprentissages par les étudiants, la formation des enseignants soit un élément

important. En effet, nous avons vu que nombre d'entre eux enseignaient comme ils l'avaient été eux-mêmes, nous avons montré que les représentations de certains les amenaient à transmettre leurs connaissances, nous avons déploré avec Saint-Onge les fausses vérités des postulats rencontrés parfois... Les institutions d'enseignement supérieur doivent désormais prendre en compte la satisfaction des étudiants et, à ce titre, la formation à la pédagogie permet d'attirer l'attention des enseignants sur un certain nombre de points de vigilance. Par ailleurs, en leur permettant d'être accompagnés, elles leur donnent les moyens de développer et de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces sur le plan des apprentissages. À ce titre, l'insertion de l'autorégulation des apprentissages par les enseignants de plusieurs disciplines dans un même cursus en augmente considérablement le développement auprès des étudiants. Cela suppose, on l'aura compris, la mise en place de stratégies volontaristes sur le plan institutionnel. Parmi celles-ci, la mise en place d'un accompagnement à la pédagogie.

- ***L'accompagnement-conseil***

De façon à contribuer au développement d'un contexte favorable à la réussite des étudiants, il est possible (voire souhaitable) de permettre aux enseignants qui le souhaitent d'être accompagnés sur le plan de leurs pratiques pédagogiques. Berthiaume et Rege Colet (2013) suggèrent même que le développement professionnel sera enrichi par des dispositifs d'accompagnement. En effet, ces derniers « *démultiplient les efforts de développement en fournissant un mécanisme de vérification ou de remise en cause des acquis. [Ils] permettent aussi d'éviter de tomber dans l'autojustification, mécanisme empêchant de voir comment aller plus loin* » (*ibid.*, p. 255).

Concrètement, l'accompagnement peut être proposé dans le cadre de services dédiés au sein des institutions. Les Services Universitaires de Pédagogie (SUP), bien qu'en déshérence pour une part d'entre eux (Kiffer, 2016), ou des Centres ou cellules d'appui qui se développent, offrent de multiples possibilités d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants par la formation, l'accompagnement ou le conseil.

Kiffer (2016) développe une description intéressante de l'accompagnement pédagogique :

« une activité de consultation pédagogique, dont la modalité la plus répandue est la consultation individualisée. La consultation désigne le processus par lequel les enseignants recherchent de l'aide auprès d'un tiers pour leur enseignement (Morrisson, 1997 : cité dans Clement et al., 2011). Ce tiers est le conseiller pédagogique, spécialiste des questions relatives à l'enseignement supérieur. Les conseillers exercent dans les centres de pédagogie universitaire. Ces centres existent par exemple au Québec, en Suisse, en Belgique, en Grande-Bretagne et aux États-Unis et depuis peu en France. Le conseiller reçoit les enseignants qui le souhaitent en entretien. La littérature montre que la consultation individualisée peut avoir un impact positif sur les pratiques d'enseignement quand le conseiller appuie sa consultation sur les réalités vécues par les enseignants qu'il reçoit en entretien (Rivers, 2005) » (ibid., p. 111).

Pour être efficace, l'accompagnement doit viser le développement professionnel. Il ne peut pas être vécu comme une inspection ni un contrôle des prestations fournies par l'enseignant effectuées pour le compte de l'institution (Berthiaume et Rege Colet, 2013, p. 255). L'un des leviers d'action des conseillers pédagogiques les plus efficaces est l'évaluation. Endrizzi (2014) lui a consacré une bonne partie de son dossier sur la qualité de l'enseignement. Nous retiendrons que les Évaluations des Enseignements par les Étudiants (EEE) qui facilitent les évolutions des pratiques pédagogiques sont celles qui sont effectuées à l'initiative des enseignants, souvent en concertation avec un tiers (conseiller pédagogique) tenu à la confidentialité. Prenons l'exemple de l'Université Joseph-Fourier de Grenoble où un système à trois niveaux a été mis en place :

*« - L'évaluation institutionnelle des **formations** est centralisée et pilotée par l'institution ;*

*- L'évaluation institutionnelle des **enseignements** est un étage intermédiaire pouvant différer d'une composante à l'autre ; il est pensé comme une évaluation indicative systématique, volontairement légère, agissant comme un "détecteur de fumée" ;*

*- L'analyse approfondie et confidentielle d'une **situation d'enseignement** est réalisée à la demande d'un enseignant ou d'une équipe enseignante ; elle est portée par les conseillers pédagogiques du service universitaire de pédagogie, ceux-ci étant soumis à une clause de confidentialité.*

Ce choix est original et permet une meilleure gestion de l'effort, en réservant les moyens importants à deux situations pertinentes : lorsque l'équipe enseignante en exprime le souhait, et/ou lorsque les étudiants expriment une insatisfaction. »⁷⁵ (Douady in Endrizzi, 2014, p. 28).

⁷⁵ C'est nous qui soulignons.

Ce témoignage illustre deux points clefs en matière d'évaluation et de transformation pédagogique : la liberté des enseignants d'organiser ou non cette évaluation d'une part et, d'autre part, l'économie relative des moyens engagés lorsque cela semble le plus nécessaire. Nous l'avons souligné : il est important que l'évaluation ne passe pas pour une inspection ni un contrôle de l'institution. Mais il est tout aussi nécessaire que des moyens « positifs » et incitatifs soient déployés si l'on veut diffuser largement les pratiques favorables à l'autorégulation des apprentissages.

- *La reconnaissance et l'émulation*

Le dernier axe du triptyque emprunté à Tinto et Pusser (2006) (que nous retrouvons dans les conclusions de Berthiaume et Rege Colet, 2013) concerne la valorisation des efforts consentis par les enseignants qui s'engagent dans la voie du développement professionnel. En effet, le temps leur est compté : nous avons vu que leur métier avait beaucoup évolué en s'enrichissant de nombreuses activités (de la recherche aux activités d'encadrement pédagogique en passant par l'enseignement ou encore la participation à la gouvernance de leur institution). Seule, la recherche fait l'objet d'une reconnaissance officielle (carrière et rémunération) tandis que la pédagogie peut être chronophage. Ainsi, on ne peut compter que sur la bonne volonté et sur la satisfaction du travail bien fait ou sur le plaisir de voir « fonctionner » une séquence pédagogique longtemps travaillée. L'enseignant qui choisit de creuser cette voie doit aussi savoir se satisfaire de sa conviction et de sa passion pour retirer un bénéfice de ses efforts d'innovation ou de transformation pédagogique. Ces qualités sont, certes, répandues chez les enseignants-chercheurs. Cependant, elles ne s'appliquent pas toujours aux questions de pédagogie ainsi que nous l'avons montré au cours de ce travail. On comprend ainsi que les institutions aient intérêt à développer des mécanismes d'incitation afin de pousser au développement de pratiques pédagogiques qui permettent la mise en œuvre concrète de l'autorégulation des apprentissages : réflexion sur ce qu'est enseigner et apprendre, sensibilisation aux stratégies d'apprentissages des étudiants (cognitives, métacognitives, affectives et volitionnelles), usage de l'évaluation formative et développement progressif de l'autoévaluation.

Ces mécanismes d'incitation ne sont pas nécessairement d'une grande complexité. À titre d'exemple, l'Université Lyon 1 Claude Bernard a instauré des journées de la

pédagogie innovantes et des appels à projets de « Pratiques pédagogiques innovantes ». Pour les premières il s'agit de faire présenter ses pratiques par un enseignant devant un parterre de collègues. Trois ou quatre séquences peuvent être ainsi décortiquées dans la première partie de la demi-journée. Puis des exemples sont présentés dans un format original (le « *Barcamp* ») grâce auquel on rencontre un « innovateur » différent toutes les quinze minutes. En une heure on a « vu » ou même « testé » les principes de quatre innovations. Ainsi se répandent les bonnes pratiques, les idées peuvent germer dans la rencontre et la confrontation.

Les appels à pratiques innovantes, quant à eux, permettent d'obtenir une aide en matière de conception sur le plan de la pédagogie et/ou de la mise en œuvre (technique informatique ou vidéos). Les projets sont étudiés par une commission en fonction de critères connus à l'avance et ceux qui sont choisis bénéficient d'un accompagnement (et d'investissements si nécessaire) tandis que leurs porteurs ont droit à des décharges horaires.

Ainsi, un processus vertueux est engagé qui permet de développer des pratiques pédagogiques choisies (cette année, elles sont orientées sur l'enseignement hybride, les ressources d'accompagnement des étudiants pour la préparation des cours et l'apprentissage par les pairs). Ce mécanisme permet également de diffuser des pratiques ou au moins une réflexion sur les questions de pédagogie et, enfin, il contribue au développement d'une communauté d'enseignant et de conseillers pédagogiques. On peut très facilement imaginer de tels appels à projets en déterminant qu'une part d'entre eux devront être dévolus à des pratiques favorables à l'autorégulation des apprentissages.

Il semble bien que les exemples de ce type ne se développent avec succès que s'ils bénéficient d'une vision portée par la gouvernance de l'institution. Berthiaume et Rege Colet (2013) expliquent que l'Université de Lausanne « [...] a choisi [...] de mettre sur pied un fonds d'innovation pédagogique à hauteur de CHF 300 000 (EUR 250 000) à partir de ses fonds structurels. [...] L'impact a été considérable sur les pratiques enseignantes au sein de l'institution et surtout sur le développement professionnel des enseignants ayant participé à l'initiative » (*ibid.*, pp. 259-260).

Un dernier élément, lui aussi très simple, peut contribuer à sa façon à la diffusion d'une sensibilité accrue aux apprentissages des étudiants parmi les communautés enseignantes. Il s'agit de l'émulation intellectuelle. Cela correspond *a priori* plutôt bien aux enseignants à qui l'on pourrait appliquer une devise de Marie Curie « *Dans la vie rien n'est à craindre, tout est à comprendre* ». Le principe en est de proposer aux enseignants des confrontations de diverses natures (du café pédagogique mensuel au colloque sur les questions de pédagogie en passant par les journées d'études, les séminaires ou les conférences). Ainsi on espère leur donner des occasions de prendre une information, de découvrir un concept ou une réflexion, une pratique, qui correspondent à leur interrogation, leur besoin du moment.

Enfin, de nombreuses initiatives sont prises, tous les jours par des enseignants courageux (et souvent discrets). Parfois, elles sont accompagnées par des conseillers pédagogiques, parfois elles sont relayées au plan de l'institution, parfois même au plan national par l'intermédiaire des jeunes prix PEPS⁷⁶ (Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur, depuis 2016). Les institutions, leur gouvernance, doivent se préoccuper très sérieusement du vecteur de l'innovation (ou de la transformation) pédagogique.

À l'issue de ce chapitre consacré aux conditions nécessaires au développement des pratiques favorables à l'autorégulation des apprentissages, nous pouvons faire le constat suivant :

- Concernant les étudiants et les enseignants, les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement sont un élément à prendre en compte dès les premiers instants. En effet, pour les enseignants, ce point constitue une première clef d'entrée vers la métacognition, elle-même élément de l'autorégulation des apprentissages. Par ailleurs, le fait de se pencher sur leur vision de

⁷⁶ Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur, créés en 2016, ce prix « *est destiné à reconnaître la qualité de l'enseignement, à promouvoir le développement de modalités pédagogiques innovantes et leur diffusion au sein de la communauté de l'enseignement supérieur.* » sur la page du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche consultée le 24 mai 2017. [http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid111943/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid111943/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2017.html](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid111943/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid111943/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid111943/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2017.html)

l'enseignement et de l'apprentissage peut faciliter le déclenchement d'une évolution des pratiques des enseignants.

- Pour ces deux catégories de membres de la communauté pédagogique, la question des attentes et des besoins est aussi cruciale. En effet, les enseignants pourront partir sur une base relativement stable dès lors qu'ils seront passés par la mise à jour non seulement des connaissances mais aussi des attentes des étudiants quant à leur formation, leur cursus ou l'enseignement. Il s'agit encore d'une occasion de retour sur soi, profitable à l'autorégulation des apprentissages.
- Sur le plan des stratégies et des pratiques, nos deux acteurs principaux se rejoignent aussi tant les premières sont liées aux secondes. En effet, les étudiants pourront d'autant mieux développer des stratégies d'autorégulation des apprentissages que les enseignants sauront mettre en œuvre des pratiques qui les favorisent.
- Enfin, le rôle des gouvernances, même s'il peut sembler moins direct, n'en est pas moins décisif. En effet, en déterminant une vision claire du rôle de l'institution, des stratégies orientées précisément en faveur de l'autorégulation des apprentissages, elles favorisent le déclenchement de pratiques pédagogiques dans cette visée. En allouant des ressources, (service dédié au conseil et à l'accompagnement pédagogique notamment), elles permettent la mise en place de processus de formation et d'accompagnement choisis, d'émulation et d'échanges bénéfiques pour la communauté pédagogique entière.

Ainsi, les principales conditions nécessaires étant rappelées, présentons-nous quelques préconisations issues de notre expérience et de notre recherche dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 :

Favoriser le développement de l'autorégulation des apprentissages dans l'Enseignement supérieur : préconisations à l'intention des institutions, des enseignants et des étudiants

Nous venons de vérifier les conditions nécessaires à l'éclosion et au développement de l'autorégulation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Nous avons mis en évidence un certain nombre d'entre elles. En particulier, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants comme des étudiants nous semblent être un sujet à travailler. De même, il faudra que les propositions faites répondent aux trois critères d'une bonne démarche de développement de l'autorégulation des apprentissages (Hadj, 2012) :

- Implique-t-elle l'apprenant ?
- Privilégie-t-elle le retour sur soi (de l'étudiant mais aussi de l'enseignant – Schön, 1984) ?
- Favorise-t-elle une distanciation par rapport à la tâche à réaliser (*ibid.*, pp. 137-138), condition pour favoriser le transfert ?

Dans cette dernière section, nous souhaitons présenter ce qui nous semble être le résultat de ces investigations, la suite logique de notre raisonnement : une réponse à notre souci de voir se développer l'autorégulation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Quelles propositions concrètes peut-on envisager pour s'approcher de l'atteinte de ce but ? Quelles conclusions en tirons-nous pour chacune des parties prenantes de la pédagogie : pour les étudiants, les enseignants, le personnel et la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur ? Très modestement, nous avancerons quelques idées issues du constat que nous venons de décrire, des quelques ressources que nous avons utilisées et de notre expérience de près de vingt ans dans ce milieu, comme vacataire puis enseignant permanent à l'Université Catholique de Lyon.

Pour cela, nous procéderons en trois étapes : d'abord, à partir des leçons que nous tirons de nos investigations, nous nous adresserons aux étudiants. Nous leur proposerons un ensemble d'actions à mener vis-à-vis d'eux-mêmes et en relation avec

les composantes du nouveau monde qu'ils abordent. Les enseignants feront l'objet de propositions sous forme d'actes pédagogiques et de développement professionnel. Et enfin, un point plus général à destination de la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur nous permettra de marquer la nécessité d'une plus grande collégialité et d'une meilleure reconnaissance de la pédagogie dans leurs établissements. Nous verrons alors l'interdépendance de ces trois pôles et la complémentarité des actions à mener pour permettre le développement de l'autorégulation des apprentissages.

1. Propositions à l'attention des étudiants

Dans une tentative de synthèse des éléments que nous avons réunis dans le but de ce travail sur l'autorégulation des apprentissages, nous pouvons présenter ceux qui concernent les étudiants en trois axes distincts. La première dimension est celle de la réflexivité : il s'agit d'apprendre à se connaître, de ses conceptions de l'apprentissage aux stratégies de mémorisation que l'on a développées en passant par l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Comme l'apprentissage est aussi une affaire de relation, la deuxième dimension regroupe les questions relatives à l'usage des ressources, aux relations avec les pairs, les enseignants, en bref tout ce qui concerne les relations extérieures à l'étudiant. Enfin, comme « *on n'apprend pas sans effort* » (Perrenoud, 2004), on doit mettre en place des processus de travail, acquérir des habitudes et des méthodes, développer des routines et donc s'entraîner. Ces entraînements font l'objet d'un troisième axe de développement. Bien entendu, nous serons attentifs à conserver la perspective de l'autorégulation des apprentissages en soulignant systématiquement les liens entre les éléments décrits et leurs effets attendus sur l'autorégulation.

- Un étudiant « réflexif »

Pour surprenante qu'elle puisse paraître, la référence aux travaux de Schön (1994) n'est pas usurpée à propos des étudiants. En effet, bien qu'il faille du temps pour développer utilement cette pratique, qu'elle murisse pour donner des fruits perceptibles, elle est appropriée à la situation de l'étudiant qui apprend son « métier »

(Coulon, 1997). En quelques mots, la pratique réflexive consiste à réfléchir sur sa pratique professionnelle. Elle « [...] *permet de s'engager dans un apprentissage continu et de se développer sur le plan professionnel à partir de l'analyse des expériences vécues de manière à formaliser ces savoirs d'expérience* » (Rege Colet et Rovero, 2015, p. 113). Cette citation exprime l'essentiel : l'apprentissage continu de notre étudiant vise à lui permettre de devenir non pas seulement un professionnel efficace au service de la société, mais surtout (pour la période de ses études au moins) un professionnel de l'étude. Il s'agit bien d'un travail régulier et constant, de longue haleine, qui lui permettra de se transformer en étudiant. Il y a là deux messages : d'abord, on n'est pas étudiant par la grâce de son inscription ou du concours, on le devient, et il y faut un peu de temps ; ensuite, cela suppose une transformation, de soi et de son rapport au monde. Cette section cherche à répondre à trois questions : sur quoi faire porter cette réflexivité ?, comment le faire, concrètement, sous quelle forme ?, dans quel but, pour quoi faire ?

- ***Sur quoi faire porter la pratique réflexive ?***

On pourrait penser, *a priori*, que la pratique réflexive du néo bachelier ne devrait pas pouvoir porter sur un bien grand nombre de sujets. En effet, son expérience des études n'est, en général, pas très riche. Dans le meilleur des cas, il a acquis des habitudes de travail personnel et pense savoir ce qu'il « doit faire ». Mais tous les étudiants ne correspondent pas à cette description, leurs motivations, leurs situations, leurs niveaux, on l'a vu, ne sont pas homogènes. On pourrait penser que leur expérience de l'apprentissage se résume à des cours dialogués, des travaux de groupe, quelques lectures (parcellaires) et des dissertations. La question des pratiques et, surtout, celle de leur analyse pourrait passer pour prématurée : que pourraient-ils bien analyser ?

Or, comme nouvel arrivant, il s'est construit ses représentations de l'étude et de l'apprentissage, il a développé ses propres stratégies, il a parfois des idées de ce qu'il « veut faire plus tard », voire un projet professionnel... Son expérience de l'apprentissage est déjà longue car, dans le cas où il aurait effectué un parcours sans accroc, il aurait déjà passé douze ans au moins à apprendre « à l'école ». Qu'il nous soit permis d'ajouter qu'il a vraisemblablement aussi appris d'expériences extrascolaires, de

lectures, de rencontres... En bref, il est riche de tout son vécu et il y a des chances pour qu'il pense (avec raison, souvent) pouvoir s'adapter à ce nouvel environnement.

Par ailleurs, confronté à de nouvelles exigences à décrypter dans des conditions inconnues, il se trouve aussi face aux conséquences de ses choix (souvent).

« Ainsi, être étudiant, c'est se mouvoir dans un nouvel espace éducatif et traverser une expérience de quasi "conversion" pour se séparer de son identité "héritée" en tant que lycéen. Le passage effectif à l'université et l'acquisition du "métier d'étudiant" se réalisent sur plusieurs registres qui vont de la relation à l'apprendre aux interactions sociales et interpersonnelles. Si on la compare à la période lycéenne, l'université tend à augmenter considérablement la marge d'autonomie des apprenants en imposant une nouvelle géométrie entre savoir, enseignant et apprenant. » (Paivandi, 2015, p. 97).

C'est ce nouvel espace de manœuvre qui est source de questions, d'inquiétude ou d'angoisse. La pratique réflexive est un moyen d'apprendre à s'y mesurer en s'appuyant sur la description et l'analyse des expériences vécues.

Elle peut porter sur différents aspects de ces expériences, partir des émotions ressenties ou des stratégies et des comportements mis en œuvre. Elle peut favoriser un retour sur les conceptions de l'apprentissage ou les projets. Elle est l'occasion de porter son attention sur ses intentions, ses motifs : ce qui le motive à l'étude. L'étudiant a donc l'occasion de se pencher sur les principaux éléments qui composent l'apprentissage selon Allal (2007) relevés plus haut :

- « [...] - les activités cognitives et métacognitives [...] ;
- les activités affectives ;
- les activités sociales ;
- les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales ;
- les produits qui résultent des transformations, tant sur le plan mental (e.g., la consolidation d'un nouveau répertoire de comportements mobilisables dans une classe de situations donnée), que sur le plan matériel (e.g., la construction d'un outil adapté à la réalisation d'une tâche) » (ibid., p. 9).

Si Hadji propose aux enseignants de « s'intéresser aux régulations possibles sur chacune [des] trois [premières] dimensions » (ibid., 2012, p. 26), nous pensons que cet exercice peut apporter aux étudiants aussi une vision de leur manière d'apprendre. Ces cinq composantes leur donnent un cadre intéressant pour une analyse de leurs activités.

Prenons-les une à une de façon à en déterminer la composition et les limites. Ainsi, nous aurons l'ébauche d'un canevas pour l'analyse.

Dans les activités cognitives et métacognitives, sont rassemblées celles qui touchent habituellement deux types de processus :

- d'une part les processus mentaux qui permettent la mémorisation, le langage, l'attention, les fonctions motrices ainsi que les fonctions dites « exécutives » (organiser, planifier, juger, être capable d'abstraction et de flexibilité). Il s'agit des « [...] *capacités de notre cerveau qui nous permettent notamment de communiquer, de percevoir notre environnement, de nous concentrer, de nous souvenir d'un événement ou d'accumuler des connaissances.* »⁷⁷
- d'autre part, et ils sont essentiels dans le cas de l'autorégulation, les processus de type réflexif tels que la métacognition les réunit : « [...] *selon deux pôles déclaratif et procédural : des connaissances métacognitives (ou métaconnaissances) qui portent sur deux types de connaissances et des compétences ou processus de contrôle.* » (Doly, 2006). Cette auteure précise ces deux groupes de la façon suivante :

« - *Les métaconnaissances sur les produits ou les processus [...], (justes ou vraies, personnelles, d'ordre général) [...]* Flavell [en] distingue quatre catégories :

- ✓ *Sur les personnes et le fonctionnement cognitif [...] et sur le sujet lui-même (comment je fonctionne [...])*
- ✓ *Sur les tâches, sur les connaissances [...]*
- ✓ *Sur les stratégies (procédures, méthodes de travail) en général et personnelles [...]*
- ✓ *Le plus souvent, sur l'interaction entre les trois (je peux savoir que des procédures existent pour résoudre un problème particulier [...] mais savoir aussi que je ne sais pas très bien les utiliser.*

- *Les habiletés de contrôle [...] opérations mentales qui visent à contrôler et réguler sa propre activité pour la guider jusqu'au but [...], trois types d'opérations :*

- ✓ *Anticipation et prévision [...]*
- ✓ *Évaluation-régulation (autorégulation) [...]*
- ✓ *Évaluation terminale [...] » (Doly, 2006, p. 85).*

⁷⁷ Site de l'Association québécoise des psychologues, consulté le 28 mai 2017 à l'adresse : <https://aqnp.ca/la-neuropsychologie/les-fonctions-cognitives/>

Pour faciliter le travail d'analyse réflexive de notre étudiant, nous lui proposons une sorte de grille de lecture synthétique des composantes dont il doit se préoccuper. Cette grille pourrait être composée d'une question appliquée aux trois objets et domaines clefs de l'autorégulation des apprentissages : les stratégies cognitives, métacognitives et volitionnelles.

- ***Comment faire cette analyse synthétique ?***

Ainsi, pour entrer dans cette pratique sans être assommé immédiatement par une liste interminable de questions, nous suggérons qu'à l'issue d'une journée ou d'une semaine de travail et après avoir effectué un point sur les connaissances qu'il aura acquises, notre étudiant réflexif réponde aux trois questions suivantes :

- Comment ai-je « appris » aujourd'hui ? (*i.e.* comment ai-je découvert, compris et mémorisé, par quels processus ?).
- Comment me suis-je organisé ? (*i.e.* comment ai-je anticipé mes activités, comment les ai-je planifiées, comment ai-je évalué les produits de cette planification-réalisé/prévu- et comment ai-je régulé cette organisation ?).
- Comment me suis-je motivé ? (*i.e.* comment me suis-je protégé, comment me suis-je maintenu –récompenses/organisation ?).

Avec le temps, l'expérience de ces relectures hebdomadaires devrait lui permettre d'affiner les points d'attention. En effet, des sujets apparaîtront peut-être plus régulièrement que d'autres (des difficultés récurrentes à se motiver pour tel type d'activités, des moyens de motivation plus ou moins efficaces...). C'est ainsi que l'étudiant réflexif pourra se rendre compte des progrès qu'il réalise et des chemins qu'il doit encore travailler pour progresser. C'est aussi le moyen de mettre au jour les besoins de ressources pour progresser. Ce genre d'exercice, en permettant un retour sur soi, amène l'étudiant à se décentrer en considérant son activité du point de vue de l'analyste. Enfin, un étudiant intéressé pourra se reporter utilement aux travaux de Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel qui consiste à déterminer une démarche de questionnement et de réflexion sur ses propres pratiques. L'intérêt de cette démarche consiste dans la prise de recul systématique et la réflexion mais à partir des actions entreprises et dans le but de les faire évoluer.

Si une grille ou un questionnaire peut faciliter la mise en œuvre de la démarche pour certains, d'autres préféreront peut-être procéder à l'aide de quelques mots-clefs. Ainsi, Wolfs (2001) suggère des activités à l'attention des enseignants dont nous pouvons reprendre quelques mots de façon à orienter la réflexion des étudiants.

- Commencer par décrire ce que l'on a fait en restant factuel (par exemple, une séance de travail de groupe ou la progression d'un projet, ou encore le travail effectué dans la semaine).
- Chercher à l'explicitier, c'est-à-dire à « [...] *identifier [...] ou expliquer les démarches cognitives utilisées* » (*ibid.*, p. 28) lors de cet événement ou durant la plage de temps sur laquelle on travaille.
- Puis l'analyser : « [...] *établir des relations (buts/moyens, causes/conséquences...) entre les processus utilisés pour effectuer une tâche et le résultat obtenu ou entre ces mêmes processus et les variables environnementales susceptibles de les influencer (ex : degré de difficulté d'une tâche, temps ou ressources disponibles...) ou encore entre les processus cognitifs utilisés et [ses propres] caractéristiques personnelles [...]* » (*ibid.*, p. 29).
- Enfin l'autoévaluer pour la réguler : après avoir mis au jour les processus, les résultats et les relations entre les deux, déterminer les actions à mettre en œuvre, les besoins en causes et les ressources nécessaires afin de corriger les méthodes et de combler les lacunes éventuelles.

Certes, ici encore, la procédure peut sembler aride, longue et chronophage. Cependant, il s'agit d'un canevas que l'on pourra utiliser en choisissant le degré de complétude à atteindre. Ainsi, l'étudiant pourra prendre l'habitude de sortir du rythme habituel de ses occupations pour se décentrer et, prenant du recul par rapport à ses pratiques d'études, apprendre à les améliorer. La réflexivité représente bien l'une des marches nécessaires au développement de l'autorégulation des apprentissages.

Dans le même genre d'outils de support « personnel » à l'autorégulation des apprentissages, Houart (2013) propose une série de questionnaires « pour faire le point et s'améliorer » à échelonner au cours de la première année aux moments qu'elle considère comme critiques pour les étudiants : quinze jours après la rentrée, puis au

milieu du semestre (après un mois et demi ou deux mois, en tout cas avant les premiers examens), à l'issue de la période de préparation aux examens, après avoir reçu les résultats des examens du premier semestre et, enfin, de façon à « s'améliorer au début du second semestre ». Tous ces outils ne pourront pas être utilisés tels quels par un étudiant français car certains d'entre eux supposent le respect d'une planification assez rigoureuse et, surtout, la mise en œuvre d'éléments inconnus dans le système français. Par exemple, le deuxième questionnaire doit être utilisé à l'issue d'une évaluation formative au cours du premier semestre. Enfin, le troisième suppose la tenue d'une préparation aux examens qui n'existe pas en France.

Cependant, nous retiendrons du premier questionnaire quelques éléments constitutifs d'un troisième canevas d'analyse des premières semaines dans l'enseignement supérieur. Ainsi, nous regroupons les questions de l'auteure en deux blocs dont l'un rassemble celles qui se reportent aux outils et l'autre aux méthodes.

- Les outils :

- ✓ « Vous êtes-vous procuré les photocopies et les livres de références de chacun de vos cours du premier semestre ?
- ✓ [...] vous êtes-vous constitué un support de cours "étudiable" que vous serez capable de mémoriser ?
- ✓ Avez-vous élaboré des outils d'études pour certains cours ou certaines parties de matières (plans, comparaisons, tableaux, fiches de définition, ligne du temps, formulaires...) ⁷⁸ ? [...] » (Houart, 2013, pp. 209-211).

- Les méthodes :

- ✓ « Etes-vous satisfait de la manière dont vous prenez des notes dans chacun de vos cours ? [...] si ce n'est pas le cas, quelles stratégies pourriez-vous mettre en place pour vous améliorer ? [...]
- ✓ Avez-vous une idée du temps que vous avez consacré pour réaliser vos supports de cours ? [...]
- ✓ Avez-vous consacré du temps à comprendre en profondeur l'ensemble [des] matières ? [...]
- ✓ Lors des cours magistraux, avez-vous repéré et noté les indices se rapportant aux exigences de chacun de vos professeurs ? [...] » (*ibid.*).

⁷⁸ Les outils d'études diffèrent des supports de cours en ce qu'ils répondent à une difficulté particulière tandis que les seconds portent systématiquement sur l'ensemble du cours.

On peut noter clairement le souci de faire porter l'attention de l'étudiant sur les méthodes qu'il emploie et de l'amener à prendre des mesures correctrices. Il s'agit d'une façon de lui permettre de s'autoréguler.

Nous venons de présenter quelques méthodes destinées à accompagner (conduire, structurer) la démarche réflexive des étudiants. Leur intérêt principal réside dans le fait qu'elles l'amènent à prendre une position d'évaluer non seulement ses connaissances, mais aussi les méthodes qu'il emploie pour les développer ainsi que ses stratégies affectives. Ainsi, le développement des trois éléments constitutifs de l'autorégulation des apprentissages est-il contenu, en germe, dans celui des pratiques de réflexivité. Cependant, il semble que les méthodes présentées soient exclusivement orientées sur la personne de l'étudiant. Or, nous avons montré que l'apprentissage nécessitait aussi des interactions, donc des relations avec l'extérieur. Nous pensons que l'étudiant doit utiliser sa démarche réflexive pour déterminer la nature et les composantes des relations qu'il doit entretenir avec son environnement (pairs, enseignants, institutions).

- ***Les « relations extérieures » et leur gestion pour l'apprentissage***

Si l'on peut dire que ce que nous apprenons est « à nous » ou fait partie de nous, il est également vrai que nous ne l'avons pas appris, ni découvert « tout seul ». Pour apprendre, nous avons besoin d'être en relations avec un environnement sur lequel nous pourrions appliquer nos connaissances nouvelles, en vérifier la qualité ou la véracité. Nous avons aussi besoin de passeurs, d'enseignants, d'accompagnateurs (sens étymologique de « pédagogue »), bref de médiateurs. Et, enfin nous avons besoin de nos pairs, dont la proximité (mais aussi la différence) nous permet de nous confronter à l'altérité. Il nous a semblé nécessaire de faire suivre immédiatement la question des relations à celle de la pratique de la réflexivité de façon à montrer que l'une et les autres sont interdépendantes et participent d'une même ambition de la formation humaine. Pour atteindre cet objectif, nous évoquerons d'abord la relation de l'apprenant avec les ressources humaines que sont les enseignants et les pairs, puis celles qu'il entretient avec les outils dont il dispose dans l'enseignement supérieur.

Au sujet des relations humaines, nous nous focalisons volontairement sur les vertus des relations de l'étudiant avec ses enseignants et ses pairs, selon deux critères : le point

de vue de l'apprenant d'une part et, d'autre part, ce que ces relations peuvent (et doivent) lui apporter sur le plan de ses apprentissages.

Pour l'étudiant, il faut considérer son environnement comme un champ de ressources dont il doit apprendre à tirer le meilleur parti. Parmi celles-ci, figurent des personnes mais aussi des outils que la société met à sa disposition (bibliothèques, bases de données, internet). Le groupe des personnes est constitué principalement des enseignants (au sens large : enseignants permanents, vacataires, chercheurs ou non), des pairs (de la même promotion ou non, de toutes les disciplines) mais aussi du personnel des installations dédiées directement ou indirectement à l'étude (bibliothèques, salles de sport tout comme services universitaires et administratifs). Dans le groupe des « outils » nous avons cité les bibliothèques, bien entendu mais aussi les lieux de socialisation moins directement liés à l'étude tels que les salles de sport, cafétérias et halls.

Parmi les points de vigilance qu'elle recommande aux étudiants de première année, Houart (2013), suggère qu'ils cherchent dès le début de l'année et de manière très active à « *percevoir les exigences des professeurs* » (p. 51). La première consigne est celle d'une lecture attentive du descriptif du cours (p. 53)... lorsqu'il existe ! Plus généralement, il s'agit de se mettre à l'affut d'informations données par les enseignants au long des séances de cours. Ces informations peuvent être distillées de manière explicite ou non : l'enseignant peut attirer formellement l'attention sur tel concept, tel exemple, telle notion en signalant son « importance » ou son « intérêt » ou le rappelant comme un élément clef au moment de la conclusion. Au contraire, il faudra parfois s'entraîner à repérer dans les modulations de la voix, les changements de tonalité ou de volume, des indices qui permettent de se dire qu'il y a des chances pour que ce point soit considéré comme « *digne d'intérêt* ». Dans ce cas, Houart (2013) recommande d'annoter la partie du cours en question de façon à relever l'indice au moment de l'étude (p. 53). On pourrait interpréter ce genre d'attitude comme intéressée, utilitariste voire cynique. En effet, il ne s'agit plus d'un rapport désintéressé au savoir mais de la mise en œuvre d'une stratégie d'étude efficace. Pour la majorité des étudiants d'aujourd'hui, pour leurs familles, les entreprises et la société, les études supérieures ont une visée de professionnalisation et sont vécues comme des tremplins vers des activités

professionnelles plus intéressantes et mieux rémunérées (Rose, 2008). Le caractère « stratégique » des pratiques d'étude est reconnu comme aussi important que l'apprentissage en profondeur (Romainville, 2000, cité par Houart, 2013, p. 55).

Les pairs, quant à eux, représentent des éléments de poids pour l'étudiant déterminé à réussir. En effet, nous avons vu la nécessité des interactions qui permettent le conflit sociocognitif, nous avons vu l'importance de l'échange, notamment à propos des pratiques d'études. Nous avons montré la nécessité de la socialisation de l'étudiant, cela fait partie de la lente transformation d'acculturation. Elle passe bien entendu par les échanges sociaux, la vie sociale étant reconnue par nombre de chercheurs comme un élément important des stratégies d'apprentissage (Boucher et Avard, 1995 ; Romainville, 2000 ; Houart, 2013). Enfin, si les pairs revêtent une telle importance, ce n'est pas seulement parce qu'ils permettent de répondre aux besoins affectifs des individus (appartenance, reconnaissance), mais aussi parce qu'ils apportent de nombreuses occasions d'apprentissage ou de renforcement de l'apprentissage. En effet, que ce soit par l'explication d'un point du cours faite à un camarade qui ne l'aurait pas compris, ou l'argumentation d'un choix technique effectué ou la gestion d'un groupe de projet, ou encore la controverse lors d'un débat, les évaluations coopératives, etc. Les occasions d'apprendre de ses pairs sont très nombreuses.

Enfin, dans le système social des institutions d'enseignement supérieur, un grand nombre de personnes travaillent discrètement pour le bien commun, certaines plus proches des questions de pédagogie, d'autres des questions de moyens. Les responsables des bibliothèques appartiennent à la première catégorie. Nous reviendrons sur le cas des bibliothécaires au moment d'évoquer les préconisations à l'attention des institutions car il nous semble que ces personnels hautement qualifiés sont souvent tenus à l'écart des questions de pédagogie. Parmi le personnel administratif, on ne peut négliger l'impact des personnes dédiées aux questions de scolarité (calendrier, absences, bulletins, informations, etc.). Il semble très important que ces personnes soient considérées comme parties prenantes de l'action pédagogique car elles sont en contact quasi permanent avec les étudiants et les enseignants. Elles ont une influence directe sur la qualité de l'environnement général des institutions. Elles peuvent être source d'informations clefs tant sur le plan des individus que sur celui de l'atmosphère général

d'une promotion, d'un cycle ou d'un département. Pour les étudiants, ne serait-ce que par courtoisie, il semble sage de savoir entretenir des relations de bon aloi avec les personnes qui suivent leurs dossiers.

Au-delà des ressources humaines qui peuplent son univers, l'étudiant doit apprendre à aller à la rencontre du monde par le truchement de différents outils. Nous nous bornerons à citer ici l'organisation de la relation à la littérature scientifique : il est nécessaire d'apprendre à puiser soi-même à la source de l'information. Dans les aptitudes à développer pour l'autorégulation des apprentissages, dans les formations à la méthodologie de l'apprentissage, on insistera sur le développement des habiletés d'approche, de découverte et d'analyse des informations nécessaires. Cela commence généralement par l'apprentissage de la problématisation, se poursuit habituellement par celui de la structuration et se termine souvent par celui de la rédaction. On oublie de travailler avec les étudiants, de les accompagner aussi dans les aspects méthodologiques de la recherche et du traitement de l'information. Or, le développement d'habiletés techniques (ou « *personnelles* » selon Boucher et Avard, 1995) peut être un terrain favorisant l'apprentissage. Nous ne saurions trop conseiller aux étudiants de chercher à développer des techniques pour aborder des ouvrages. Voici deux méthodes d'approche rapide issues de Richaudeau *et al.* (1993) pour la première et de Brauer (2011) :

- Pour Richaudeau on peut même prévoir le temps nécessaire à la première approche d'un ouvrage :

Tableau 9 : Temps de la lecture rapide

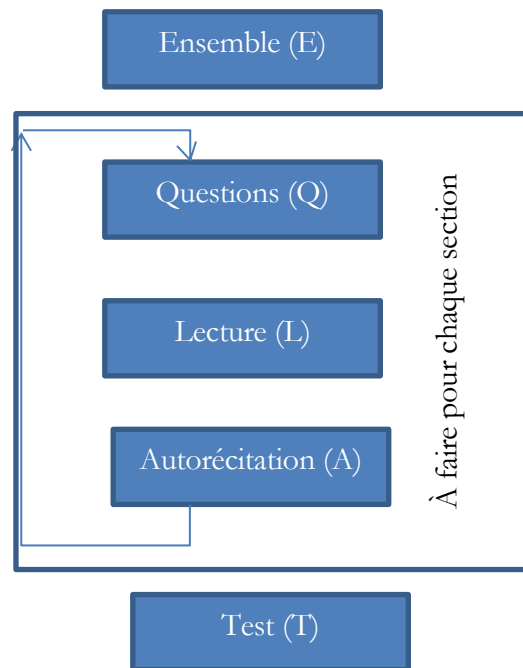
<i>Examen préliminaire : feuilletage des premières pages et de la préface, lecture de la table des matières, examen des annexes.</i>	2 minutes
<i>Premier coup d'œil aux textes et aux illustrations, lecture de leurs sous-titres.</i>	10 à 15 minutes
<i>Vous ne disposez que de très peu de temps pour lire. Vous choisissez l'un des dossiers [...] qui a retenu votre attention : vingt pages en lecture intégrale très rapide.</i>	30 minutes
<i>Mais vous vous réservez [...] une heure pour deux autres dossiers</i>	Une heure
<i>[...] vous prévoyez d'écrémer⁷⁹ les autres dossiers à l'occasion (attente, déplacement), en parties fractionnées.</i>	Une heure
<i>Temps total de lecture</i>	Trois heures environ

Source : Tiré de Richaudeau *et al.*, 1993.

⁷⁹ « Le principe fondamental de l'écrémage est : réduction du nombre des mots lus sans que la compréhension générale du texte en souffre. » Richaudeau *et al.*, (1993), p. 144.

- Pour Markus Brauer (2011), la méthode « EQLAT » permet de lire un manuel pour le mémoriser. Elle « [...] est fondée sur la recherche empirique en psychologie cognitive sur l'apprentissage et la mémoire. Il a été démontré qu'elle augmente efficacement la compréhension et la mémorisation des idées clés d'un texte (Thomas et Robinson, 1982) » (p 187).

Figure 6 : Méthode EQLAT



Source : Brauer, 2011⁸⁰, Méthode de lecture EQLAT.

- ✓ Ensemble : se former une vue d'ensemble, thèmes principaux, table des matières, chapitre, titres, illustrations, photos ; lire le résumé. Points clefs ?
- ✓ Questions : pour chaque section majeure, parcourir les étapes Q, L et A : titres et sous-titres et les transformer en questions de façon à trouver la réponse dans le texte.
- ✓ Lecture : chercher à répondre aux questions, faire des liens avec connaissances antérieures, attitude critique, annotations. Ne prendre de notes qu'une fois la section entière travaillée de manière à pouvoir juger de leur importance relative (*ibid.*, p. 188).

⁸⁰ Voir le détail de chaque étape en annexe 5.

- ✓ Autorécitation : se rappeler les idées principales, les verbaliser permet de repérer les lacunes et facilite l'organisation et la consolidation des connaissances. À l'issue d'une section, passer les étapes Q, L et A pour les autres.
- ✓ Test : à l'issue du chapitre, tester et revoir tout le matériel (notes, table des matières et résumé), tester le rappel pour les informations les plus importantes, comprendre les liens.

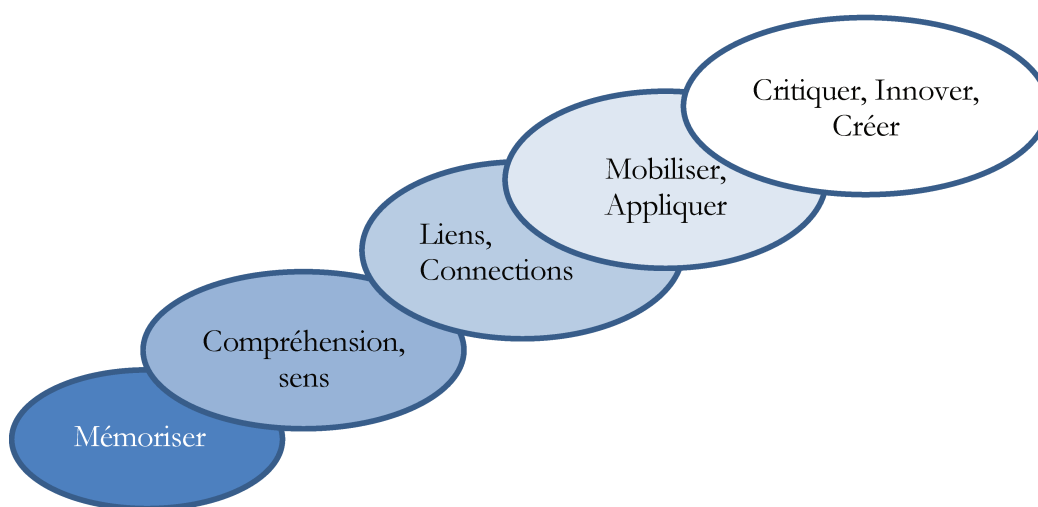
Nous avons présenté les ressources qui nous paraissent indispensables au développement de stratégies d'apprentissage en profondeur et qui se trouvent donc constituer un socle pour l'autorégulation des apprentissages. Une réflexion sur les relations que les étudiants entretiennent avec chacune d'entre elles devrait faire partie des programmes d'accompagnement à la méthodologie de l'apprentissage. En effet, elle peut permettre le déclenchement d'une vision plus professionnelle de la relation à autrui qui autorise à prendre un peu de distance avec l'affect et, donc, à se rapprocher de l'autonomie. Dans le même esprit, l'apprentissage et l'entraînement à l'usage de méthodes vise à libérer des ressources cognitives de l'étudiant pour lui permettre de les concentrer sur des activités d'apprentissage en profondeur. Nous abordons ainsi le dernier aspect de nos préconisations à l'intention des étudiants.

- *Un étudiant qui s'entraîne pour acquérir et développer des méthodes*

Voilà une façon de répondre à la préoccupation du « comment » : comment faire pour mémoriser, pour faire attention, pour développer ces fameuses stratégies d'apprentissage en profondeur, pour agir efficacement, pour organiser et gérer son temps... Les sujets sont nombreux de même que les ouvrages spécialisés dans ces matières : nous nous bornerons ici à déterminer quelques axes principaux de réflexion sur ces questions. Nous partirons d'un constat de l'existence de différents niveaux d'apprentissage que Paivandi (2015) propose à notre réflexion. Il nous permettra d'accompagner la prise de conscience des étudiants des autres sujets de leur entraînement que sont l'organisation de leurs activités d'apprentissage, la dimension mentale de nombre de ces activités ainsi que leur aspect parfois stratégique.

Paivandi (2015, p.66) fait le constat du décalage entre différents niveaux d'apprentissage. « *En combinant les données de [son] enquête et celles de différentes enquêtes internationales [l'auteur] peut élaborer un schéma montrant des niveaux d'apprentissage qualitativement différents* » (p. 67) Nous reproduisons ce schéma ci-dessous et le commentons car il nous a semblé de nature à faciliter la compréhension de leur situation des jeunes étudiants par rapport à ce que l'on attend d'eux dès lors qu'ils sont entrés dans l'enseignement supérieur.

Figure 7 : Les différents niveaux d'apprentissage à l'université



Source : Paivandi, 2015, p. 67.

Paivandi détermine trois phases principales dont la description pourra éclairer les étudiants :

- En sortant du lycée, les démarches des néo bacheliers sont plutôt passives et mobilisent « [...] *un apprentissage destiné essentiellement à répondre aux exigences extérieures (notes, examens, validation d'un titre)* » (*ibid.*, p. 67).
- Puis, petit à petit, « [...] *l'étudiant commence à réaliser que le savoir universitaire n'est pas uniquement destiné à fournir de bonnes réponses aux questions posées, mais à réfléchir, à s'approprier les outils intellectuels [...]* » (*ibid.*, p. 68). Il entre alors dans une phase « d'apprentissage compréhensif » par laquelle il va commencer à développer une véritable « *capacité opérationnelle et intellectuelle* » (*ibid.*).

- Enfin, c'est lorsque la capacité d'autoévaluation devient effective que l'on peut évoquer la dernière phase, celle de la « créativité » : « *Les expériences éducatives ou intellectuelles réalisées au sein de l'université sont susceptibles de provoquer l'apprentissage expérientiel selon le modèle de Kolb (1984).* » (Paivandi, 2015, p. 69). « *La faculté de faire une évaluation critique de ses connaissances pour orienter son apprentissage universitaire est le point clé de l'évolution personnelle sur le plan métacognitif : c'est le passage entre les exigences "extérieures" comme mobile d'apprentissage aux exigences "internes" et personnelles.* » (*ibid.*, p. 70).

Nous sommes heureux de trouver cette référence à l'apprentissage expérientiel à propos des étudiants car nous sommes convaincus qu'il y a une source de progrès importants. Un dernier point retient notre attention dans cette section du texte de Paivandi (2015) : le fait que les étudiants au sujet desquels on évoque Kolb et l'apprentissage expérientiel sont les plus âgés, ceux qui ont atteint la dernière phase dite « créative ». Il s'agit souvent de « [...] *ceux qui sont devenus autodirigés (self-directed)* » (*ibid.*, p. 69). Nous pensons qu'il est dommage d'attendre que cet apprentissage soit laissé à la libre volonté des étudiants. Pire encore : qu'il ne soit pas fait allusion à ce type de « possible » et que chacun ait à s'arranger sur le plan de la gestion des apprentissages. C'est pourquoi nous avons entrepris cette présentation de préconisations à l'attention des étudiants en visant le développement de stratégies d'autorégulation.

Parmi celles-ci, se trouve tout un pan issu de recherches en sciences cognitives dont nous pensons qu'il est intéressant de les présenter ici. En effet, une fois effectué le constat de la charge de travail nouvelle dans l'enseignement supérieur, des difficultés inhérentes à la masse importante d'informations à comprendre et à synthétiser ; une fois que l'on a compris que l'on pouvait aussi progresser en faisant l'analyse de ses actions... Il reste encore à développer des stratégies propres à améliorer l'utilisation du principal organe de l'homme pensant : son cerveau. Nous proposons ici quelques réflexions propres à faciliter la mise en œuvre de comportements adaptés au fonctionnement mental.

Le principe d'origine de ces réflexions nous vient des neurosciences : on peut s'entraîner à « *activer son cerveau* » (Masson, 2016, p. 18). Par exemple, ne faire appel qu'à sa mémoire, dans un premier temps, pour se réciter les points importants du dernier cours, mais aussi de ceux du cours précédent ainsi que ceux de la séance d'avant, c'est se donner l'occasion de renforcer son apprentissage en « activant son cerveau ». Pour ce premier rappel, éviter d'ouvrir son cahier, de faire appel à ses notes ou à son manuel. N'y concéder qu'à l'issue d'un véritable effort, de façon à vérifier l'état et la qualité des connaissances mémorisées et combler les lacunes éventuelles. Ce genre d'exercice est de nature à favoriser l'engrammage, c'est-à-dire le renforcement des connexions neuronales qui portent ce que nous savons. Masson (2016) fait référence à une étude de Zaromb et Roediger (2010) qui montre qu'il est significativement plus bénéfique d'avoir quatre séances d'apprentissage entrecoupées de quatre séances de tests que huit séances d'apprentissage, sans test. Ces derniers seraient à l'origine de la constitution schémas de récupération des informations qui guideraient le rappel des données.

Une deuxième série d'études (Kornell, 2009) montre que l'apprentissage distribué (espacé dans le temps) est plus efficace que l'apprentissage massé : il vaut mieux apprendre en quatre séries de trente minutes sur deux jours, par exemple, qu'en une seule fois deux heures.

Enfin, une troisième étude (Moser *et al.*, 2011) montre que, pour les individus qui pensent que l'intelligence se développe par l'effort, les erreurs sont considérées comme des occasions d'apprendre et s'améliorer. En revanche pour ceux qui croient que l'intelligence est une caractéristique stable, les erreurs indiquent le manque de capacité. Ces visions ont une influence sur la capacité des individus à utiliser positivement les erreurs.

Masson (2006) tire de ces travaux et des siens un ensemble de trois stratégies simples :

« 1. *S'entraîner à activer son cerveau (pratiquer la récupération en mémoire, refaire les tests et les exercices, préparer des questions et s'entraîner à y répondre, étudier avec un collègue...)*

2. *Espacer les périodes d'apprentissage (étudier plus souvent mais moins longtemps à chaque fois ; ne pas faire trop longtemps la même chose ; durant une période d'étude, réviser plus d'un sujet ; se faire un calendrier d'étude ; bien dormir ; étudier un peu la veille de l'examen).*

3. *Croire que l'on peut devenir meilleur :*

- *Plus de motivation : je peux m'améliorer*
- *Plus de persévérance : si c'est difficile, je dois me pratiquer plus / si je fais des erreurs, je peux les corriger en faisant attention*
- *Plus d'activation dans le cerveau ! » (Masson, 2006, p. 19)*

Nous avons déjà montré tout l'intérêt de la neuroéducation en mentionnant le travail de Gaspar (Neurosup). Rappelons-en ici quelques traits spécifiquement adressés aux étudiants :

- Pour mémoriser mieux :
 - ✓ Planifier les réactivations mémoire (rappel sur feuille blanche de ce dont on se souvient dans un premier temps avant de compléter les manques avec le cours) dans les vingt-quatre heures pour relancer la mémorisation pour une semaine. Une deuxième réactivation-mémoire au bout d'une semaine devrait permettre de conserver l'information pour un mois supplémentaire. Enfin, une réactivation au bout d'un mois devrait nous amener à une mémorisation pendant six mois. Pour les étudiants, la règle apparaît donc clairement : il faut réactiver sa mémoire des cours de la journée, le soir-même de façon à en renforcer l'engrammage.
 - ✓ Organiser l'information : le fait de regrouper les informations en catégories permet de se rappeler un nombre plus important d'informations. La forme de cartes mentales ou de croque-notes (*sketchnote*, en anglais) facilite la rétention grâce à l'association des concepts et des images, de la couleur et des formes. Le simple fait d'entourer un paragraphe, en attirant l'attention sur lui, aidera à le mémoriser (et à le restituer). Enfin, la recherche des propriétés d'un concept, des circonstances dans lesquelles on a pu le rencontrer ou l'utiliser et d'en faire la liste constitue une façon de faire des regroupements utiles à la mémorisation.

- ✓ Participer en cours : c'est encore le meilleur moyen d'activer son cerveau. C'est au moment où l'idée, la question, l'évocation se fait qu'il faut en profiter car elle voit le jour dans la mémoire à court terme et risque de disparaître rapidement.

Houart (2013) donne de précieux conseils dans son ouvrage « Réussir sa première année ». Nous présentons ici ceux qui nous semblent contribuer directement au développement de stratégies d'apprentissage en profondeur, sur les plans de la mémorisation et de l'attention. Nous les complétons à l'aide des travaux de Le Brun et Lafourcade (2015) sur ces mêmes sujets auxquels ils ajoutent l'importance de la représentation mentale pour l'étude.

Les éléments à retenir de ces propositions sont les suivants :

- Respecter trois étapes :
 - ✓ Traiter la matière à mémoriser de manière active : préparer les cours, établir des supports d'étude (documents de retraitement synthétique des cours).
 - ✓ Restituer la matière de mémoire (en référence à ce que nous venons de rappeler sur les réactivations mémoire).
 - ✓ Vérifier, contrôler et évaluer ce que l'on sait de façon à éviter les lacunes mais aussi les erreurs. (Houart, 2013, pp. 116-119).
- Appliquer trois principes :
 - ✓ S'impliquer dans la mémorisation en cherchant à comprendre ce que l'on apprend de façon à faire reposer les connaissances nouvelles sur les anciennes.
 - ✓ Organiser les connaissances pour s'en rappeler.
 - ✓ Contextualiser les savoirs (Le Brun et Lafourcade, 2015, p. 19). S'appuyer sur des éléments du contexte de l'apprentissage pour aider sa mémoire à se rappeler des connaissances apprises.
- Les représentations mentales constituent un moyen efficace de faciliter la compréhension, le rappel et l'utilisation des connaissances dans le cadre des activités de raisonnement.

- ✓ Elles permettent de tester et valider ses propres connaissances,
- ✓ de comprendre de nouvelles notions,
- ✓ de résoudre des problèmes et
- ✓ de créer et d'inventer. (Le Brun et Lafourcade, 2015, p. 117).

En définitive, les outils et les possibilités d'entraînement sont très nombreux ainsi que les domaines d'investigation à travailler pour améliorer ses méthodes et ses habitudes d'apprentissage. Nous insistons sur le fait de rendre routinière une partie de ces activités d'étude, notamment celles qui concernent la gestion du temps. En effet, s'il peut sembler difficile dans les premiers temps de s'astreindre à une certaine régularité, la mise en place d'habitudes et de routines finira par libérer des ressources cognitives et contribuera à développer les capacités et le plaisir d'apprendre.

Nous avons cherché à donner aux étudiants quelques pistes à nos yeux utiles pour le développement de stratégies d'apprentissage en profondeur orientées vers l'autorégulation. En effet, la pratique régulière de l'autoévaluation (démarche réflexive) constitue un socle nécessaire à toute volonté d'émancipation. La confrontation à l'altérité et le commerce régulier avec les ressources mises à sa disposition, le fait de savoir en tirer le meilleur pour sa formation sont autant d'objectifs de développement. Enfin, les stratégies supposent toutes une mise en œuvre, des actions et des efforts. Les habitudes, l'entraînement, la régularité et la persévérance sont autant de qualités que le temps nous aide à développer. Mais le temps n'est que l'une des composantes de cette bonification des stratégies d'études. En effet, après l'étudiant, si le temps fait son œuvre, l'enseignant tient sa part. Nous allons maintenant rassembler les éléments saillant mis en évidence dans ce travail pour tâcher d'en faire un bouquet à l'intention des enseignants.

2. À l'attention des enseignants

Pour cet acteur fondamental de la communauté pédagogique, nous présenterons notre raisonnement en quatre étapes et six questions : à l'instar de l'approche préconisée pour les étudiants, la première étape consiste à réfléchir aux conceptions que les enseignants portent de leur métier. La question du « *savoir pédagogique* »

(Berthiaume et Weston, 2015) fera l'objet d'une réflexion. Ce sera aussi l'occasion de travailler aux représentations que les enseignants se font de l'apprentissage. Dans un mouvement naturel vers une deuxième étape, les conceptions et représentations que nous portons induisent ou influencent nos postures (Bucheton, 2009) auxquelles nous attacherons quelques actes pédagogiques. La troisième étape sera déterminée par la question de l'évaluation (des enseignements par les étudiants et l'autoévaluation) qui nous amènera à la formation, notre dernière étape. Doit-on apprendre à enseigner à l'université ? (Donnay et Romainville, 1996) Afin de tenter notre réponse à cette question, nous nous permettrons alors un détour en direction de la démarche dite du « SoTL » (*Scholarship of Teaching and Learning*), comme un pas en direction de la professionnalisation de l'art d'enseigner. Nous introduirons chaque étape par la ou les questions qui la concernent.

- *Quelle est ma conception de l'enseignement dans le supérieur ? Quelles représentations me suis-je faites des étudiants ?*

Les étudiants en parlent : la démarche pédagogique des enseignants représente un « *élément important du contexte* » de leurs études (Paivandi, 2015). Ils sont concernés au premier chef par la façon dont nous considérons notre métier puisque nous la projetons à travers tout un ensemble de media qui vont des activités pédagogiques que nous avons choisi de mettre en œuvre à la position que nous occupons dans la classe ou l'amphithéâtre en passant par notre état d'esprit pendant la séance.

Les enseignants universitaires « *gèreraient leur enseignement en fonction de leurs conceptions de l'acte d'apprendre et de celui d'enseigner* » (Donnay et Romainville, 1996, p. 64). Cet auteur fait également référence à une étude de Gow et Kember (1993) qui

« [...] ont montré que les enseignants ayant une conception de leur métier centrée sur la transmission de connaissances avaient tendance à favoriser, chez leurs étudiants, une approche de surface (apprentissage mécanique avec l'intention d'une reproduction stricte du cours). À l'inverse, ceux qui se définissaient comme des facilitateurs d'apprentissage encourageaient davantage l'approche en profondeur (techniques actives de traitement des informations centrées sur la recherche du sens). Bref, aucun de nos actes ni aucune de nos représentations ne semblent innocents quant au type d'apprentissage que nous stimulons chez nos étudiants. » (*ibid.*, pp. 64-65).

Ainsi, avant de raisonner sur les méthodes pédagogiques elles-mêmes, nous insistons sur la pertinence d'une réflexion personnelle sur les conceptions. En effet, c'est cette

réflexion qui influence « plus ou moins consciemment » les choix que nous faisons de telle ou telle activité, ou type de pratiques. À ce propos, Berthiaume (2007) et Berthiaume et Rege Colet (2015) ont travaillé sur la notion de « *savoir pédagogique disciplinaire* » dont les sources sont :

« [...] *trois domaines de recherche en sciences de l'éducation* [...] :

- *les spécificités disciplinaires du domaine* [...],
- *la base de connaissances pour l'enseignement* [...],
- *l'épistémologie personnelle de l'enseignant* [...] » (Berthiaume et Weston, 2015, p. 32).

Dans l'optique d'une réflexion accompagnée sur leurs conceptions de leur métier, il s'agit de développer d'abord la base de connaissances pour l'enseignement, car, sans elle, l'enseignement n'est pas possible, tandis que les spécialistes maîtrisent en général bien la première. À cette fin, les auteurs ont repéré dans la littérature que cette base se composait de trois éléments :

« - *Les connaissances de l'enseignant en lien avec l'enseignement* [...] *par exemple ce que l'enseignant a lu sur une méthode pédagogique* [...] *ou encore une méthode qu'il aurait testée empiriquement* ;

- *Les croyances de l'enseignant en lien avec l'enseignement, soit les suppositions personnelles* [...] *par exemple la croyance que l'on apprend mieux en prenant des notes ou encore que de répéter plusieurs fois la même explication est essentiel à la compréhension* ;
- *Les objectifs de l'enseignant en lien avec l'enseignement, soit ce qu'un enseignant essaie d'accomplir, ses attentes, ses intentions au sujet de l'enseignement* [...] *par exemple, le fait qu'un enseignant cherche à préparer ou non ses étudiants à l'insertion professionnelle* » (ibid., pp. 33-34).

Ainsi, chacun peut initier une réflexion ordonnée autour de ces trois composantes. Nous n'en avons fait ici qu'une présentation sommaire mais qui permet de commencer à réfléchir dans telle direction ou telle autre.

Par ailleurs, cette réflexion permet d'ouvrir des perspectives et, si elle peut se faire en compagnie de collègues et accompagnée d'un conseil, il y a de grandes chances qu'elle amène une prise de conscience qui ne peut qu'être bénéfique. Nous avons eu la chance de participer à un atelier de formation animé par Rolland Viau à propos de la motivation à apprendre des étudiants. La première activité proposée par l'animateur fut de nous

amener à nous rappeler un souvenir très motivant de notre parcours scolaire et un souvenir opposé. Cette plongée dans nos histoires et les échanges qui s'en sont suivis nous ont permis de mettre en évidence des éléments importants de nos visions de l'enseignement. Or, si ces conceptions ont une telle influence sur la qualité des apprentissages des étudiants qui nous sont confiés, nous ne pouvons pas laisser cette question sans réponse. Un exemple de grille utile pour ce questionnement se trouve en annexe 4. Il s'agit d'une grille utilisée au cours d'un atelier de formation à la motivation, animé dans le cadre du réseau PEnSERA. À titre d'exemple, voici quelques-uns des items questionnés : « *Aider les étudiants ; Enseigner les matières que j'aime ; Etre le meilleur enseignant de l'équipe pédagogique ; Pouvoir expliquer aux autres ; Avoir de bonnes évaluations des étudiants ; Le plaisir de réussir un cours ; Avoir la progression de carrière envisagée...* » (PEnSERA)⁸¹. Ce seul exercice permet de se rendre compte d'une tendance à la motivation extrinsèque (dont les facteurs sont extérieurs à ma volonté) ou plutôt intrinsèque (dépendants de moi). Ainsi, la première marche à franchir consiste à questionner ses motivations à enseigner. Nous suggérons que ce questionnement amène chacun à se représenter pour lui-même sa conception de l'enseignement de façon à établir des liens entre cette conception et son comportement avant, pendant et après l'action. Pour aller plus loin, il peut être intéressant de rencontrer un conseiller pédagogique ou d'échanger avec un collègue attentif et intéressé.

Ce sujet revêt une grande importance pour nos enseignements dans les premières années. En effet, nous pensons qu'une attention particulière doit être portée au moins aux premières années de Licence. Ainsi, pour ces années de découverte, il semble que nous ne pouvons plus faire comme s'il suffisait d'entrer dans une pièce, de nous y asseoir et d'y exposer notre savoir. Bien que cette présentation soit très caricaturale, il se peut qu'on puisse la rencontrer encore ici ou là. En effet, dans la section précédente, nous avons rappelé que les étudiants étaient capables d'autoréguler leurs apprentissages au moment d'aborder le deuxième cycle (Paivandi, 2015). Il ne s'agit donc pas de proscrire le cours magistral ou « l'exposé », mais de tenter de varier ses pratiques en ouvrant de temps en temps la possibilité d'une activité mentale organisée au sein de la séance. On peut donc aisément imaginer la mise en place progressive de

⁸¹ Pédagogie de l'Enseignement Supérieur en Rhône-Alpes, atelier préparé par Yvan Pigeonnat et Sophie Abry en 2011 pour leur institution, Grenoble INP.

méthodes purement expositives de façon à ce que nos actions n'empêchent pas les étudiants qui auraient moins de facilité à entrer dans les pratiques les plus efficaces n'en soient pas définitivement écartés. Ce sont bien les méthodes pédagogiques que nous employons qui faciliteront ou, au contraire, gêneront le développement de stratégies d'apprentissages efficaces pour nos étudiants.

De la même façon que ces méthodes révèlent nos conceptions de l'enseignement et nos représentations de l'apprentissage, notre posture et notre comportement en constituent des signes.

- ***La posture, quelle importance ?***

La façon dont nous sommes en relation avec eux, l'enthousiasme, la capacité de se décaler au second degré ou de pratiquer l'humour... Oui, bien entendu, c'est important ! En effet, ces éléments sont nécessaires pour mettre en place et maintenir une atmosphère, un climat favorisant l'apprentissage. Dans une revue de littérature très récente, Kozanitis (2017) détermine ce qui fait la qualité d'une relation pédagogique : « 1) *Les enseignants sont faciles d'approche et plaisants ; 2) ils démontrent de l'enthousiasme et de la passion pour leur travail ; 3) ils se préoccupent de leurs étudiants ; 4) ils leur servent de modèles ou de mentor* » (p. 3). De plus, les méthodes pédagogiques dites « actives » (discussion, échange, travail d'équipe) peuvent « [...] mener à une relation pédagogique positive [...] [puisqu'elles] encouragent l'intégration sociale en multipliant les interactions entre l'enseignant et les étudiants » (ibid.). Par ailleurs, intervient aussi la question de la bienveillance ou, plus précisément, celle de l'équilibre entre bienveillance et exigence, entre préoccupations sincères pour la personne des étudiants et attentes élevées à leur égard. « *Les étudiants ont besoin d'aide pour réussir, mais [aussi] qu'[on] [...] les mettent au défi. Ce sont d'ailleurs les enseignants qui ont des attentes élevées envers les étudiants et qui ne les maternent pas excessivement qui reçoivent les meilleures évaluations d'enseignement* » (ibid., p. 5). Enfin, l'auteur conclut très clairement à propos du « [...] fort potentiel [de la relation pédagogique] sur l'apprentissage, l'engagement, la persévérance, la motivation et la réussite académique » (ibid., p. 8).

D'une façon un peu plus large que la seule posture, Duguet (2015) montre un lien intéressant entre les pratiques pédagogiques et la réussite des étudiants. Par « pratiques pédagogiques », cette auteure entend

« L'ensemble des actions mises en œuvre par les enseignants durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles que les interactions avec les étudiants, l'organisation du cours, la façon de transmettre de l'enseignant, sa clarté, le matériel utilisé pour enseigner ou encore l'attitude de l'enseignant » (ibid., pp. 10-11).

Parmi ces pratiques pédagogiques se trouvent, par exemple :

- *dans le groupe des interactions avec les étudiants* : leur fréquence, le temps laissé à la réflexion après avoir posé une question, le fait de demander leur avis sur le cours...
- *dans celui des matériels* : utilisation d'un micro, d'un diaporama (nombre de diapos, vitesse de défilement, contenu, schémas intégrés et clarté des schémas), du tableau, distribution d'un plan de cours, d'une bibliographie, d'autres photocopiés...
- *dans celui de l'organisation* : présentation des buts du cours en début de séance, récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente, respect des horaires, organisation du cours de façon claire et structurée...
- *dans celui de la clarté* : fréquence des reformulations, accent mis sur les points centraux du cours, réponse aux questions en cas d'incompréhension, consignes de travail fournies aux étudiants...
- *dans celui de la façon de transmettre le cours* : lecture des feuilles de l'enseignant, lecture du diaporama, récit d'anecdotes, utilisation de l'humour, rythme du cours -allant de 1 (très lent) à 6 (très rapide)...
- *dans celui de l'attitude* : façon de parler (monotonie, articulation, volume sonore de la voix), utilisation du langage corporel, dynamisme, enthousiasme...

Après avoir analysé deux séances de cours de quarante-neuf enseignants de différents cursus universitaires (LLCE anglais, AES⁸², psychologie et sociologie) et les résultats aux examens de sept cent trente-neuf étudiants, Duguet (2013) montre un lien significatif entre « [...] *l'attitude de l'enseignant, l'organisation du cours et les interactions* » (p. 17) et la réussite des étudiants. Et l'auteure conclue « [qu'] *il apparaît que plus les enseignants adoptent des pratiques visant à faire alterner cours magistral et travail individuel, c'est-à-dire à impliquer les étudiants dans leurs apprentissages, mais également à faire le lien entre les différentes séances de cours, plus l'influence sur la réussite est positive.* » (*ibid.*, pp. 18-19). De même, « [...] *la dimension liée à l'attitude exerce un effet réel sur la réussite des étudiants [...], [et] plus l'enseignant se montre actif et dynamique durant son cours, plus l'étudiant est amené à réussir.* » (*ibid.*, p. 19).

Enfin, l'attitude de l'enseignant fait partie du contexte général de l'apprentissage. Elle influence la perception que s'en font les étudiants. Paivandi (2015) le précise également : « *La relation éducative, les échanges interpersonnels et la communication pédagogique sont des facteurs importants dans le développement d'une conception de l'apprentissage chez l'étudiant* » (p. 129). Pour cet auteur, le contexte dans lequel une séance ou un programme de cours doit être envisagé doit prendre en compte non seulement les activités pédagogiques effectuées (exposé, travail de groupe, faire participer ou demander aux étudiants de s'impliquer) mais aussi la façon dont ces méthodes sont « [...] *mobilisées, pratiquées et perçues par les intéressés mais aussi le sens que les partenaires accordent à telle ou telle activité ou méthode.* » (*ibid.*, p. 132)

De plus, on sait qu'émotions et cognition sont liées et Le Brun et Lafourcade (2015) précisent que : « [...] *les émotions modulent la perception des informations sensorielles, l'attention, mais aussi la mémoire et la prise de décision.* » (*ibid.*, p. 84). Ils insistent sur la qualité de l'environnement :

« *La situation d'apprentissage induit une déstabilisation cognitive et émotionnelle : face à un problème qu'il ne sait pas résoudre, un cas difficile ou à une situation nouvelle, l'individu se retrouve dans un état émotionnel désagréable. L'apprentissage va lui permettre de passer dans un registre émotionnel agréable **s'il se déroule dans un environnement stabilisant et sécurisant***⁸³. Pour l'enseignant, être capable de détecter les émotions des apprenants et de les considérer comme autant de feedbacks lui sera

⁸² Langue lettres et civilisation étrangères, Administration économique et sociale.

⁸³ C'est nous qui soulignons.

utile pour adapter son activité pédagogique et ainsi mieux accompagner les apprenants dans leurs apprentissages. L'enseignant influe sur le climat dans lequel l'apprentissage se déroule. Que les apprenants se rendent compte qu'ils sont à même de tenir compte de leurs émotions, sans leur donner toute la place, leur garantit un environnement sécurisant et donc facilite leur apprentissage. » (Le Brun et Lafourcade, 2015, p. 89).

Ainsi avons-nous insisté sur la nécessité, pour les enseignants, d'être attentifs à la qualité des relations qu'ils entretiennent (en cours et en dehors) avec leurs étudiants, sur le regard à la fois bienveillant et exigeant qu'ils peuvent porter sur eux ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques concrètes. Voyons plus précisément comment traduire cette attention et cette exigence dans des actes pédagogiques de façon à favoriser l'autorégulation des apprentissages.

- Des actes pédagogiques pour l'autorégulation ?

Dans cette section, dans un premier temps, nous présenterons trois actes pédagogiques incontournables si l'on veut susciter et maintenir des stratégies d'apprentissages en profondeur. Nous proposerons ensuite un ensemble de règles de bonne conduite et d'actions pédagogiques destinées à faciliter le fonctionnement mental des étudiants.

Afin de soutenir le développement de l'autorégulation des apprentissages des étudiants, les enseignants peuvent se donner trois objectifs : 1) expliciter leurs attentes, leurs exigences et les critères d'évaluation qui seront appliqués ; 2) accompagner l'apprentissage de l'autoanalyse, de l'autoévaluation des réalisations des étudiants afin de les amener progressivement à l'autonomie et, enfin, 3) leur donner des moyens de trouver les pistes d'amélioration qu'ils doivent emprunter.

- 1) Expliciter les attentes, les exigences et les critères d'évaluation.** Plusieurs auteurs font de cette règle un élément important (Houart, 2013 ; Hadji, 2012 ; Le Brun et Lafourcade, 2015 ; Svinicki et McKeachie, 2014). Le modèle d'alignement pédagogique de Biggs (1996) nous invite à la cohérence entre les objectifs du cours, les méthodes employées pour les atteindre et les méthodes d'évaluation. Il en fait donc l'un des trois piliers de l'action pédagogique. En effet, la compréhension de la tâche est une condition *sine qua non* pour mettre en place l'autorégulation des apprentissages (Hadji, 2012). De même, les étudiants « stratégiques » ne manqueront pas de demander les conditions de l'évaluation

du cours (Houart, 2013). C'est l'occasion de travailler avec eux sur ce qu'ils peuvent imaginer comme critères d'évaluation à partir des objectifs ou des points-clefs du cours.

- 2) Soutenir l'autoanalyse (Hadji, 2012), en commençant par simplifier le traitement de l'information par les étudiants (Saint-Onge, 2008, p. 32). Par exemple, le fait d'indiquer ce qu'ils doivent rechercher en priorité dans les informations transmises ou encore de vérifier occasionnellement la compréhension, permet aux étudiants de commencer à établir la relation entre ce qu'ils font, ce qu'ils ont compris et ce que l'enseignant attend d'eux. Au fur et à mesure, les inciter à prendre du recul sur leurs actions (leur demander, par exemple de représenter ce qu'ils ont compris sous forme de schéma ou de dessin et de l'expliquer à leur voisin, puis au groupe ; interrompre le cours d'un exposé et demander aux étudiants de comparer les notes qu'ils ont prises leur permet de confronter non seulement ce qu'ils ont compris sur le fond, mais aussi de découvrir d'autres façons de prendre des notes). Il s'agit de leur donner des occasions de décentrement, de distanciation, pour favoriser le travail d'autorégulation en encourageant ces pratiques.
- 3) Leur donner les moyens de trouver les pistes d'amélioration qu'ils doivent emprunter... et d'y aller ! Le principe est de prévoir des moments d'autorégulation dans le but explicite de sa mise en œuvre. Par exemple, à l'occasion de la correction d'un devoir ou d'un exercice, demander aux étudiants de « [...] pointer les éléments [du feedback] qui leur semblent les plus utiles et d'expliquer en quoi cela peut les aider. Cela permet à l'enseignant de vérifier si le feedback est utile et bien compris. Cela permet aussi aux étudiants de se projeter directement dans la réflexion sur les aspects de leur travail à améliorer. » (Daele et Lambert, 2013, p. 307). Avec une belle expression, Hadji (2012, p. 264) évoque les « *champs de travail* » pour décrire les lieux où l'effort des étudiants doit porter. Chaque enseignant peut donner des pistes en soulignant les difficultés potentielles que les étudiants rencontrent habituellement (il peut aussi se demander comment mieux traiter ces pistes, mais il s'agit d'une autre question que nous aborderons avec celle de la formation).

Ainsi accompagnés sur la compréhension des critères d'évaluation, dans leurs premières autoanalyses et dans la détermination de leurs champs de travail, nos étudiants ont des chances de progresser dans l'intelligence de leurs propres stratégies d'apprentissage. Ce premier stade leur permettra de mettre en place des stratégies d'autorégulation qu'ils pourront développer et réorienter en fonction des activités dont leurs enseignants prendront la peine d'émailler leurs cours. Voyons quelques suggestions d'activités propices à renforcer les premiers pas des étudiants sur le chemin de l'autorégulation des apprentissages. Nous présentons ces activités pédagogiques sous un angle chronologique, en commençant par ce qui peut être effectué avant le cours, puis en évoquant ce qui peut l'être pendant la séance. Pour chacune, nous montrons sa contribution au développement de l'autorégulation des apprentissages.

Avant le cours :

- *Ecrire son « plan de cours » ou son « syllabus ».* L'exercice consiste à établir une sorte de contrat entre l'enseignant et les étudiants. Ainsi, le premier permet aux seconds de savoir ce qui est attendu, la façon d'y parvenir, en suivant quelles étapes... Les objectifs du cours, le calendrier général, la progression dans la matière, les critères et les formes de l'évaluation ou la bibliographie peuvent en former la plus grande partie, mais on peut y ajouter toute information sur laquelle on souhaite attirer l'attention des étudiants. Par exemple, expliquer sa conception de l'enseignement peut permettre aux étudiants de comprendre pourquoi ils auront tel type de travaux à effectuer plutôt que tel autre. Ou encore, préciser les moyens par lesquels on peut être joint peut contribuer à rassurer les étudiants. Enfin, le plan de cours constitue un outil de travail pour les étudiants. Il les accompagne dans le développement de leur autorégulation. En effet, ce document peut leur donner une référence sur ce qu'il faut apprendre, mais également sur des méthodes d'apprentissages appropriées à la matière. En résumé, Brauer (2011) précise qu'il retient « [...] *trois raisons pour lesquelles un syllabus fait partie d'un enseignement efficace. [Il] constitue le volet écrit du "contrat" entre enseignant et étudiants, la rédaction du syllabus oblige l'enseignant à être organisé et à prévoir à l'avance, et le fait de distribuer un syllabus contribue au bon rapport entre enseignant et étudiants* » (p. 49). Outre

ce bon rapport, le syllabus aide les étudiants à devenir autonomes en les mettant en position de partie prenante auxquelles on propose un engagement.

- *Planifier sa séance* permet à l'enseignant de se poser les bonnes questions. Il s'agit de préparer son cours en cherchant à répondre aux deux aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans une vision traditionnelle le raisonnement suivi consiste à partir des notions à enseigner pour en faire un programme pour la séance. Ici, le principe est de réfléchir, pour chaque objectif (chaque notion traduite en objectif), à sa traduction en termes d'apprentissage. Par exemple, pour un objectif pédagogique de rappels théoriques, prévoir de demander des exemples d'application, sans omettre le temps nécessaire pour chaque activité. Ainsi, la séance sera construite en ne tenant pas seulement compte des objectifs à atteindre mais aussi des activités nécessaires pour que les étudiants puissent les atteindre. Le dernier avantage de cette façon de procéder tient dans le fait qu'elle permet de visualiser l'équilibre des activités pédagogiques durant la séance. Ainsi, on peut mettre en place une alternance d'activités transmissives (exposé) avec des moments d'appropriation (quizz, exercice, échanges avec le voisin, représentations des concepts...). Cette alternance est bénéfique car elle permet d'apprendre aux étudiants à gérer leur attention.

Pendant la séance :

- *La première séance* de cours peut être l'occasion de se présenter, bien entendu, de présenter et de commenter son plan de cours, mais aussi de se renseigner sur les étudiants, leurs provenances et leurs parcours préalables, leurs connaissances de la discipline ou les représentations qu'ils en ont ainsi que de leurs attentes et des questions qu'ils peuvent se poser. Dans le cas de grands groupes, ne pas hésiter à constituer des sous-groupes. Non seulement ces informations sont nécessaires pour l'enseignant, mais ces activités permettent de donner le ton, elles contribuent à l'instauration de relations de bonne qualité entre les étudiants et l'enseignant. Bien entendu, on se contentera de la présentation et du commentaire du plan de cours si l'on

pense ne pas disposer de suffisamment de temps pour les autres activités, l'essentiel étant d'établir le rapport avec les étudiants (Brauer, 2011, p. 51).

- Pour *favoriser la mémorisation*, Le Brun et Lafourcade (2015) suggèrent un ensemble de propositions allant des conseils aux étudiants ayant visiblement un déficit de sommeil aux rappels des objectifs de la séance en faisant noter à chacun les mots-clefs dont il se souvient ou encore organiser de brefs quizz en début de séance sur les notions du cours précédent. De même, le fait de prendre quelques minutes en fin de séance pour fixer les notions et concepts importants ou encore de savoir organiser dans le temps la présentation des notions et de leur utilisation : « [...] *séparer explicitement d'au moins un jour la présentation de notions similaires, faire manipuler (exercices, applications) la première notion avant de passer à la suivante* » (*ibid.*, p. 46). Enfin tâcher de « [...] *proposer des exercices sollicitant différents types de mémorisation des notions (routines, réflexion, argumentation, débats...)* [permettra aux étudiants] *d'adapter leur stratégie de mémorisation aux notions à apprendre et à leurs objectifs.* », (*ibid.*).
- *L'attention* requiert que l'on ne donne qu'une tâche à effectuer à la fois et que l'on change d'activité régulièrement (Le Brun et Lafourcade, 2015, p. 79). En effet, on ne peut conserver son attention consciemment focalisée plus d'une quinzaine de minutes en moyenne (Wankat, 2002). Il est donc nécessaire de séquencer les séances de cours de façon à ce qu'à un épisode d'exposé magistral, succède par exemple, un quizz ou une activité de discussion organisée. Ainsi, Kozanitis (2011) propose tout un ensemble d'exercices permettant de « manipuler » activement les notions exposées. Par exemple, le « Un-deux-tous » consiste à donner une consigne simple, une tâche à accomplir (répondre à une question, résoudre un problème, prédire la suite des événements...) après une quinzaine ou une vingtaine de minutes d'exposé magistral. Cette consigne doit être exécutée d'abord individuellement (un) en une minute. « *Cette étape est importante car elle permet aux étudiants de formuler une réponse élaborée en allant chercher de l'information dans leur mémoire à long terme. Puis il demande aux étudiants*

de se regrouper en équipe de deux pour une courte période (deux ou trois minutes) afin de répondre à la question ou pour exécuter la tâche (deux). [...] [Enfin], le professeur demande à des équipes au hasard de partager leurs idées et leurs réponses avec l'ensemble du groupe. » (Kozanitis, 2011, p. 3).

Cet exercice suscite une participation mentalement active de la part des étudiants. Il leur donne non seulement l'occasion de réfléchir par eux-mêmes afin d'effectuer la consigne, mais aussi de confronter leur réponse avec d'autres ce qui représente une possibilité de distanciation supplémentaire. L'autorégulation en est facilitée d'autant.

Dans le même ordre d'idées (utiliser des activités pédagogiques favorisant l'apprentissage actif), Brauer (2011) suggère différents exercices qui permettent d'éviter que le pourcentage d'étudiants présents et actifs mentalement ne décroisse ni trop rapidement, ni en de trop grandes proportions. Nous ne les citerons pas tous mais simplement les deux suivants, choisis pour leur facilité de préparation et la simplicité de leur mise en œuvre :

- « - Distribuer une feuille sur laquelle sont inscrits les concepts dont vous parlez et leur demander de les relier par des flèches indiquant des relations causales. [...]
- Demander aux étudiants de prendre une feuille de brouillon au début d'un "mini-cours magistral" (celui qui dure quinze minutes) et d'extraire les cinq informations les plus pertinentes de ce mini-cours. [...]
- Tout exercice où les étudiants extraient les informations eux-mêmes, où ils établissent eux-mêmes ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas, où ils établissent des liens (causaux, temporels, fonctionnels...) entre concepts, où ils réfléchissent à ce qui est correct et ce qui est faux, où ils discutent avec les autres étudiants est un exercice d'apprentissage actif (Cashin et McKnight, 1989) » (ibid., p. 80).

Outre l'intérêt du séquençage des séances de cours que nous venons de présenter, le fait de préparer ses enseignements en se projetant du côté des apprentissages à effectuer permet également d'éviter ou de rendre moins opérant un risque relevé par Paivandi (2015) auprès des étudiants qu'il a enquêtés, celui de la surcharge. En effet,

« [...] quand les étudiants sont face à une très grande quantité de choses à faire et à apprendre, ils finissent par se focaliser sur une organisation de l'apprentissage qui cible l'évaluation et sur la sélection des parties les plus importantes en relation avec celle-ci. [...] Un enseignement moins chargé, ayant des objectifs clairement exposés et les devoirs appropriés, encourage la perspective compréhensive. » (p. 127).

Nous avons cherché à dresser un panorama d'actes pédagogiques pour susciter et soutenir le développement de stratégies d'apprentissage actives. En effet, ces stratégies permettent l'autorégulation des apprentissages. Ainsi, nous espérons que les étudiants prennent l'habitude de faire appel régulièrement aux niveaux les plus élevés de la taxonomie de Bloom tels que l'analyse, la synthèse ou l'évaluation en fonction de leurs besoins. Or, ils sont censés participer à l'évaluation des enseignements de façon régulière depuis l'arrêté du 9 avril 1997 (dit arrêté « Bayrou ») et celui du 23 avril 2002 qui rend cet exercice obligatoire en en précisant la procédure.

- ***Une évaluation... pour quoi faire ?***

La référence à l'évaluation qu'institue la loi peut prêter à confusion. En effet, lorsque l'on évoque l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), on traite de deux réalités différentes. D'une part, l'évaluation à visée de contrôle des performances d'un enseignant en vue de questions d'ordre managérial (promotion, renouvellement de contrat, par exemple). D'autre part, l'évaluation peut être utilisée dans une visée formative, dans l'objectif de participer au développement professionnel de l'enseignant. Ce développement est recherché dans le but ultime de l'amélioration des apprentissages des étudiants. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons à cette seconde option, étant entendu que notre objectif est bien celui de contribuer à cette amélioration des apprentissages des étudiants. La littérature fait état de discussions, relativement anciennes désormais sur le bien-fondé de ces pratiques, nous passerons assez rapidement sur les reproches ou les craintes qu'elles ont pu susciter. En effet, ce qui semble ressortir sur ce plan est lié principalement à l'évaluation de contrôle. Nous les évoquons malgré tout car les positions ne sont pas exclusives entre l'évaluation formative et l'évaluation de contrôle, et « [qu'] *il est presque impossible dans la pratique d'opter pour une approche stricte de soutien car on inclut généralement une forme de contrôle à un stade ou à un autre du processus. L'inverse est aussi très souvent observé* » (Berthiaume *et al.*, 2011, p. 54). Parcourons avec ces auteurs les principaux reproches qu'ils ont répertoriés à l'encontre de l'évaluation des enseignements par les étudiants avant d'en déterminer les conditions et l'intérêt.

Les craintes généralement retenues tiennent en partie au fait d'un changement de perspective : habituellement, ce sont les enseignants qui évaluent les étudiants, non

l'inverse. De plus, à la différence de l'activité de recherche qui est sujette à de nombreux échanges, l'enseignement suppose une relative « *solitude pédagogique* » (Shulman, 1993, cité par Berthiaume *et al.*, 2011). Par ailleurs, on remet en cause les compétences des étudiants pour juger de la qualité de l'enseignement. On suppose, par exemple, que certains enseignants « *démagogues* » obtiennent de bonnes évaluations en présentant leur matière de façon accessible et ludique, sans trop donner de travail personnel ou en ne notant pas trop sévèrement (Greenwald, 1997, cité par Brauer, 2011), mais des études montrent que « [...] *d'une manière générale, les évaluations des étudiants sont fortement corrélées avec les évaluations d'un panel d'experts, peu importe si ce panel est composé de collègues en fin de carrière ou de chercheurs en sciences de l'éducation* » (Seldin, 1999, cité par Brauer, 2011). Cet auteur précise que, pour sa part, il élimine les commentaires insultants et péjoratifs pour ne conserver que les trente-cinq commentaires des étudiants « [...] *qui se sont creusé la tête pour vous donner un feedback utile. C'est pour lire les commentaires de ces trente-cinq étudiants que vous distribuez les évaluations à la fin de votre cours.* » (*ibid.*, p. 156). Enfin, dans le cadre d'une évaluation de contrôle, on peut comprendre un certain nombre d'arguments qui justifient le rejet de cette visée de l'évaluation. Par exemple, « [...] *on peut s'interroger sur la pertinence d'interroger principalement la "performance enseignante" en salle alors que celle-ci repose aussi sur la construction et le développement de ses enseignements au sein d'un programme* » (Berthiaume *et al.*, 2011, p. 55). Enfin, ces auteurs soulignent « *divers aspects méthodologiques* » qui peuvent constituer autant de biais possibles et qu'il est nécessaire d'avoir à l'esprit lorsque l'on prépare ce type d'évaluation de contrôle : « [...] *la formulation des items dans les questionnaires [...], le format des questionnaires eux-mêmes ou encore le processus de collecte auprès des étudiants.* » (*ibid.*). Ainsi, l'évaluation de contrôle ou institutionnelle peut prêter à controverse. Cependant, nous ne poursuivons pas les mêmes objectifs mais nous recherchons des moyens de développement professionnel des enseignants dans le but de l'amélioration des apprentissages des étudiants. Nous nous intéressons donc plus précisément désormais à l'évaluation des enseignements par les étudiants.

En effet, cette forme d'évaluation, est de nature à lui permettre de comprendre le lien entre son enseignement et les apprentissages des étudiants (Rochat et Dumont,

2015, p. 77). Elle lui fournit de quoi réfléchir sur son métier, la façon dont il l'exerce pour orienter son action.

Elle peut porter sur un ensemble de thèmes dont Donnay et Romainville (1996) dressent la liste suivante à titre d'exemple : « [...] *l'intérêt que [les cours] suscitent, la charge de travail, l'organisation, la clarté des explications, l'enthousiasme de l'enseignant et ses efforts, son style – libéralisme, respect de l'étudiant, empathie, tâches imposées et ressources exposées, méthodes et climat d'évaluation* [...] » (*ibid.*, p. 82). Enfin, l'évaluation peut aussi se résumer à quelques questions classiques portant sur les connaissances acquises, leur lien avec les objectifs du programme ou la profession envisagée, une appréciation générale sur l'ensemble de l'enseignement dispensé, les aspects les plus positifs et les plus négatifs pour finir avec une demande de suggestion d'amélioration. Cependant, Rochat et Dumont (2015) précisent que si l'on recherche une amélioration en profondeur des apprentissages des étudiants, il faut dépasser les questions de leur simple « [...] *satisfaction par rapport à la prestation de l'enseignant en classe, mais aussi aborder des questions sur la façon selon laquelle ils ont intégré les notions apprises durant le cours à d'autres enseignements ou d'autres situations.* » (*ibid.*, p. 83).

Pour finir, afin que leur objectif de contribution au développement professionnel de l'enseignant ait plus de chances d'être atteint, des conditions doivent être respectées. Nous en relevons plusieurs dans la littérature (Berthiaume *et al.*, 2011 ; Donnay et Romainville, 1996 ; Brauer, 2011 ; Rochat et Dumont, 2015).

- La première de ces conditions est de croiser les informations données par l'EEE avec d'autres sources. Par exemple, les résultats des étudiants aux examens ou des observations de collègues ayant assisté au cours, les propres observations de l'enseignant ou des éclairages théoriques tirés de la littérature ou données par un conseiller pédagogique, sont autant de moyens d'enrichir les résultats d'une évaluation des enseignements par les étudiants.
- La deuxième est d'en faire un retour auprès des étudiants. Ainsi, l'enseignant contribue à renforcer leur engagement dans leur motivation. La transmission des résultats aux étudiants, outre qu'elle semble due par courtoisie, permet de

renforcer leur motivation à répondre à de nouvelles évaluations. Un dialogue peut être instauré sur le fond.

- Enfin, Berthiaume *et al.* (2011) suggèrent que quatre principes soient respectés :
 - ✓ La confidentialité des résultats ;
 - ✓ l'adaptabilité des outils utilisés (au contexte de l'enseignant) ;
 - ✓ la responsabilité (de l'enseignant dans le processus) et ;
 - ✓ la réflexivité (les résultats doivent lui permettre de réfléchir) (p. 58).

Enfin, une dernière possibilité d'évaluation, très simple, peut être envisagée : celle que chaque enseignant peut faire lui-même dans les deux minutes qui suivent la fin du cours. Il est courant, en effet, que l'on se dise que tel exercice n'a pas donné les résultats que l'on en attendait ou que l'on a peut-être passé trop de temps sur telle section ou telle illustration. Brauer (2011) suggère de noter directement ces réflexions sur les documents de cours de façon à ne pas les perdre pour l'utilisation suivante. Pour notre part, nous suggérons l'usage d'un autre moyen qui contribue beaucoup plus au développement professionnel : il s'agit du carnet réflexif. À l'issue de chaque séance, prendre quelques minutes afin de décrire ce que l'on a effectué au cours de la séance en tâchant de rester objectif et en le mettant en regard des intentions poursuivies. Ainsi apparaissent éventuellement des décalages à partir desquels on est amené à se questionner sur ses pratiques. De là, on pourra rechercher les savoirs pédagogiques qui pourraient contribuer à l'évolution de telle pratique, tester telle solution découverte à l'occasion d'une lecture, d'une rencontre ou d'un colloque. Ainsi, s'enclenche un cercle vertueux par lequel l'enseignant améliore la qualité de son jugement sur son action et, ce faisant, la qualité de ses actions elles-mêmes... au service des apprentissages des étudiants. Pour une description plus étoffée de la pratique réflexive, de ses origines, de son fonctionnement ainsi que de son utilité, nous reportons le lecteur au chapitre de Rege Colet et Rovero (2015) intitulé « Explorer les apports de la pratique réflexive ».

Nous avons évoqué l'évaluation des enseignements par les étudiants avec l'idée qu'il s'agit de l'un des outils importants dont les enseignants peuvent se servir pour développer leurs compétences professionnelles dans ce domaine. Généralement, après le temps de l'évaluation, vient celui de la correction, le temps au cours duquel on

consolide les connaissances. Nous souhaitons maintenant aborder le cinquième élément. Il concourt, bien entendu, lui aussi, à l'amélioration des apprentissages des étudiants comprise comme la finalité principale de la professionnalisation des enseignants.

- ***Vous avez dit « formation » ?***

La tradition française veut que les enseignants-chercheurs soient formés par la recherche. Cela s'entend, bien entendu, pour cet aspect de leur métier. Cependant, sans reprendre l'ensemble des éléments que nous avons rassemblés à l'occasion de ce travail, il est possible de mettre en avant des arguments en faveur d'une évolution de cette façon d'envisager la formation des enseignants.

En effet, les changements du contexte, tant sur le plan des étudiants que sur celui de l'évolution des exigences sociales vis-à-vis de l'enseignement supérieur, celle des technologies, l'augmentation des responsabilités que portent les enseignants-chercheurs, toutes ces évolutions suggèrent à qui s'y intéresse, de proposer une réflexion argumentée sur la question de la formation des enseignants de l'enseignement supérieur.

En gardant à l'esprit que notre finalité reste l'amélioration des apprentissages des étudiants, nous entrerons dans la question de la pédagogie avec quelques principes généraux qui la régissent, en montrant une évolution des approches utilisées. Puis nous évoquerons les règles et les conditions sur lesquelles la littérature et notre expérience de conseiller pédagogique nous invitent à nous appuyer ainsi que les formes possibles de ces formations. Enfin, notre réflexion nous amènera au concept de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), (littéralement : formation à l'enseignement et à l'apprentissage) qui permet d'envisager de concilier enseignement et recherche en faisant du premier l'objet de la seconde.

- ***Deux approches et trois principes***

Nous considérons la pédagogie comme un moyen dont les enseignants disposent afin de permettre aux étudiants d'améliorer leurs apprentissages. Elle fait donc partie des outils, des compétences qu'ils doivent pouvoir développer afin de rendre le meilleur service possible. On parlera de professionnalisme dans le cas d'un chercheur dont les

recherches sont reconnues pour leur rigueur, ou pour un responsable pédagogique dont la formation a du succès auprès des étudiants comme de la société, ou pour le directeur d'une composante dont l'HCERES aura reconnu la qualité. À l'inverse, souvent, pour le « bon prof », c'est inné et ce sont son charisme, son aisance ou sa relation avec les étudiants qui en font la « qualité ». Peut-être cela se vérifie-t-il ? Notre propos consiste à montrer qu'au-delà des compétences initiales que chacun a développées au cours de sa vie, chaque enseignant peut se préoccuper (et c'est parfois nécessaire !) de ses savoir-faire professionnels pour l'enseignement. L'évolution du contexte de l'enseignement supérieur entraîne avec elle des changements des visions de la formation. On note avec Langevin *et al.* (2008), qui a analysé les sites de quarante-huit institutions d'enseignement supérieur en s'intéressant à leur approche pédagogique, que l'on assiste à un renversement de paradigme. En effet, on passe d'une approche de type *additif* « [...] axée sur l'apprentissage de comportements efficaces en classe » (*ibid.*, p. 660) à une autre, de type *transformatif*. Dans la première, l'addition d'expériences d'enseignement finit par avoir un effet de formation sur l'enseignant (« [...] les activités sont juxtaposées sans planification et [...] les habiletés sont enseignées pour des applications directes dans les cours », *ibid.*, p. 654) selon le principe de la courbe d'expérience. Dans l'approche *transformatrice*, on vise « [...] un changement en profondeur, à partir des conceptions jusqu'aux pratiques, au moyen d'une réflexion systématique, d'apprentissages notionnels, d'échanges collaboratifs et de mises à l'essai réfléchies et analysées » (*ibid.*). Enfin, il s'agit de « [tenir] compte des conceptions et expériences antérieures pour amener le professeur à réfléchir sur sa pratique et à tenter des aventures nouvelles » (*ibid.*, p. 660). Ainsi, il s'agit de dépasser le modèle classique du transfert de connaissances qui place l'enseignant comme simple intermédiaire « [...] entre des savoirs et des valeurs, d'une part et des étudiants qui sont censés les maîtriser d'autre part, et entre ces mêmes étudiants d'un côté et des ressources disponibles de l'autre » (Donnay et Romainville, 1996, p. 58).

Ces auteurs parlent ici plutôt de didactique, de moyens à mettre en œuvre. Ce qui nous semble constituer une entrée possible, une première marche où la

« [...] *qualité professionnelle du travail pédagogique pourrait donc se marquer à plusieurs endroits :*

- *L'analyse de la tâche, de la maîtrise des contenus : ou "Qu'est-ce que je dois leur faire apprendre et pourquoi ?"*
- *La gestion des conditions d'apprentissages : ou "Comment leur faire apprendre ces contenus, ces savoir-faire ?"*
- *La gestion des apprentissages : ou "ont-ils appris et comment ?" », (Donnay et Romainville, 1996).*

Mais bien qu'il s'agisse de questions nécessaires et utiles à la mise en œuvre d'une séance d'enseignement, on se trouve au niveau concret de l'organisation didactique. À ce stade, on ne tient pas compte des conceptions ni des représentations de l'apprentissage de l'enseignant. Dans l'approche additive celles-ci ne font pas partie de la réflexion ; elles ne sont donc pas rendues explicites.

En revanche, dans les principes généraux suivants, Donnay et Romainville (1996) précisent que la « [...] *pédagogie universitaire [doit être faite] pour des praticiens qui réfléchissent* » (p. 60). Cela signifie que l'on apprend à partir de l'analyse de situations que l'on confronte à ses « théories implicites » (désormais explicitées) de façon à les faire évoluer dans cette confrontation. « *Les théories épousées (ce qu'on dit qu'on fait et pourquoi on le fait) et les théories pratiques (ce qu'on fait vraiment) sont aussi mises en confrontation [...] » (ibid.).* Voilà décrit la mécanique d'une pratique réflexive qui sera de nature à favoriser l'adaptabilité des enseignants devenue « [...] *nécessaire pour répondre aux évolutions des populations étudiantes, des contenus, des ressources disponibles, des conditions de travail, des tâches et de la personne de l'enseignement universitaire lui-même* » (ibid.).

Enfin, après la qualité professionnelle, puis la pratique réflexive, la troisième condition clef pour ces auteurs tient dans le fait de présenter la pédagogie comme « un outil de résolution de problème ». En effet, pour que la formation pédagogique suscite de l'appétence auprès de sa cible, des enseignants qui disposent de peu de temps, il est nécessaire qu'elle leur apporte des réponses à des questions qu'ils se posent. À titre d'illustration, pour organiser notre programme de formation de l'année nous

administrons un questionnaire auprès de l'ensemble des enseignants de l'institution. Nous pensons que le fait de tenir compte des choix des thèmes ainsi que des suggestions faites par nos collègues à cette occasion, compte pour partie dans le succès de ce programme. Peut-être les règles et les conditions que nous y proposons participent-elles également à leur audience ?

- ***Les règles et les conditions d'une formation à la pédagogie dans l'enseignement supérieur***

Parmi les raisons pour lesquelles une telle formation nous semble nécessaire figure la complexité des préoccupations d'un enseignant dans le cours de l'action. Bucheton et Soulé (2009), qui évoquent un « *multi-agenda de préoccupations* », en dénombrent cinq :

- « - *Piloter et organiser l'avancée de la leçon,*
- *maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive,*
- *tisser le sens de ce qui se passe, [pertinence du savoir visé]*
- *étayer le travail en cours,*
- *tout cela avec pour cible un apprentissage, quel qu'il soit. » (ibid., p. 32).*

Pour ces auteurs, « [...] *ces cinq préoccupations sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences* » (ibid., p. 33). Ainsi sont décrits une partie des objectifs poursuivis généralement en formation, notamment en formation continue : « [...] *conforter, améliorer ou acquérir des connaissances professionnelles* »⁸⁴.

On trouvera un écho de ces préoccupations dans les questions que listent Poteaux et Berthiaume (2011) lorsqu'ils abordent la pratique d'enseignement dans une visée de soutien des apprentissages des étudiants :

- « - *Pour réaliser telle activité ou exercice, quelles sont les opérations intellectuelles à mobiliser ?*
- *Pourquoi ces opérations intellectuelles sont-elles importantes dans le contexte d'un enseignement (par exemple, cours, séminaire, TP, TD, laboratoire) ?*
- *Comment peut-on sensibiliser les étudiants à ces dimensions ?*

⁸⁴ Définition de la formation continue selon l'INSEE, consultée le 3 juin 2016. URL : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1101>

- *Quel temps et espace de parole laisse-t-on aux étudiants pour réfléchir à leurs méthodes de travail ?*
- *Quelles stratégies d'apprentissage peut-on observer chez les étudiants ? [...] »* (Poteaux et Berthiaume, 2011, p. 48).

Mais le modèle du « Multi-agenda » développé par Bucheton et son équipe de l'ERT 40 de Montpellier permet de prendre en compte un ensemble de questions étendu à tous les aspects de la pratique d'enseignement. À ce titre il montre qu'il ne s'agit pas seulement d'être un bon spécialiste de son domaine disciplinaire. Reprenons chacun de ces éléments à la lumière de l'expérience.

« *Piloter et organiser l'avancée de la leçon* ». La dimension physique du nombre, par exemple, peut avoir un effet important sur l'état d'esprit de l'enseignant. Le pilotage du bel ordonnancement de la séance de TD, imaginé dans la sérénité du bureau de l'enseignant, sera peut-être un peu bousculé dans la réalité de la salle de TD où sont rassemblés la quarantaine d'étudiants qui sortent de trois heures de cours.

Dans ce cadre, il sera peut-être moins facile de « *maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive* », d'entretenir l'atmosphère bienveillante et propice à des relations de qualité, au plaisir d'apprendre et de découvrir. Or, le maintien d'un tel cadre est de la responsabilité de l'enseignant.

De même, pour « *tisser le sens de ce qui se passe* », pour accompagner les apprentissages des étudiants, il est nécessaire de leur faire renforcer les liens entre les notions vues précédemment et celles du cours d'aujourd'hui, d'une part, mais aussi entre la discipline étudiée et les projets visés par la formation ou même avec ceux des étudiants.

« *Étayer le travail en cours* ». Comment fait-on, comment s'y prend-on pour fournir cet « échafaudage » nécessaire à l'apprentissage ? Penser à ménager des espaces où les étudiants pourront faire le point de ce qu'ils savent, questionner leurs connaissances et se projeter dans l'utilisation qu'ils pourront en faire... combien d'enseignants y sont-ils sensibilisés, combien s'y préparent et combien le font-ils ?

Poursuivre « *un apprentissage, quel qu'il soit* ». En général les enseignants se rendent assez vite compte de la nécessité de se donner des objectifs. Encore faut-il avoir pris le temps de les déterminer précisément (c'est la première question posée par Donnay et

Romainville) et de les rendre explicites auprès des étudiants. De même, il n'est pas inutile de se préoccuper de la possibilité que ces derniers auront de les atteindre : où en sont-ils, quelles sont leurs connaissances actuelles, leurs représentations... ?

Ainsi, on le voit, l'exercice de la profession d'enseignant fait appel à de multiples dimensions. Il nécessite d'être attentif à de nombreux paramètres ainsi que le démontre le modèle « multi-agenda » développé par Bucheton et Soulé (2009). Dès lors, il devient raisonnable de penser qu'une formation initiale puis continue puisse avoir du sens. Langevin *et al.* (2008) évoquent la notion de « métaprofession » à l'occasion d'une étude de l'organisation et des formes que prennent les formations proposées par les institutions de l'enseignement supérieur de par le monde.

En effet, ces auteures ont « [...] *retracé l'évolution des formations à travers les trente dernières années [...] [elles en ont] dégagé des règles valorisées actuellement pour assurer l'efficacité des formations et la qualité des Centre universitaires voués à ce rôle, ainsi qu'une catégorisation des formations.* » (*ibid.*, p. 645). Nous retiendrons de cette recherche quelques points saillants dont les choix des sujets, la tentative d'explication de la faible fréquentation de ces formations, leurs différents types et les buts qui leur sont assignés.

Le choix des sujets proposés aux enseignants dépend de l'évolution de leurs pratiques. En effet, sous l'influence « [...] *du développement des savoirs, [de] la diversification des clientèles et [de] la présence des nouvelles technologies* » (*ibid.*), les stratégies d'enseignement s'enrichissent, même si les auteures constatent que l'exposé magistral demeure la plus utilisée d'entre elles. Or,

« [...] *comme les emplois exigent des habiletés de réflexion, de critique et de résolution de problèmes en plus de compétences en communication orale et écrite et en recherche, il faut enseigner aux étudiants à apprendre et à devenir autonomes dans leurs apprentissages. L'enseignement déborde donc des limites de la transmission de connaissances et les professeurs sont et seront de plus en plus considérés comme des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage, comme des mentors et des aides.* » (*ibid.*).

À titre d'exemple, nous pouvons citer les thèmes que nous proposons à l'intention des enseignants de l'UCLy⁸⁵ au sein du réseau PEnSERA :

Tableau 10 : Thèmes des ateliers (UCLy/PEnSERA)

Rendre les étudiants actifs en cours
Oser la pédagogie active en amphi
Rendre son enseignement actif (1)
Aller encore plus loin pour rendre les étudiants actifs (2)
Concevoir et utiliser des QCM (1)
Aller plus loin avec les QCM grâce aux degrés de certitude (2)
Construire des diaporamas réellement pédagogiques
Comment faire un suivi individualisé
Gérer un groupe/Gérer des équipes étudiantes (1)
Aller plus loin dans le travail en groupes (2)
La spécificité des étudiants de 1 ^{re} année
Travailler sur le corps et la voix
Réussir son premier cours/Réussir son 1 ^{er} quart d'heure
Créer un nouvel enseignement
Motiver les étudiants d'aujourd'hui
Favoriser le travail des étudiants
Favoriser la mémorisation des étudiants
Découvrir l'Apprentissage par problèmes
Encadrer un apprentissage par problèmes
Mettre en place un apprentissage par problème ou projets
Évaluer les apprentissages de l'étudiant

Nous précisons que ces ateliers sont conçus dans l'optique transformative décrite ci-dessus et qu'ils ne sont qu'un des éléments mis en place pour atteindre cet objectif car assortis de l'accompagnement des enseignants, de l'évaluation et du conseil à l'institution notamment.

Par ailleurs, dans leur revue de la littérature, Langevin *et al.* (2008) ont noté que la suprématie de la recherche constituait un « [...] *obstacle de taille à la valorisation de l'enseignement et à la formation exigée pour cette tâche dans les universités* » (p. 648). Nous avons déjà évoqué les risques du « Publish or perish » qui pèsent sur la profession des enseignants-chercheurs et c'est pourquoi nous pensons que la qualité des propositions faites en matière de formation à l'enseignement devrait être l'un des soucis

⁸⁵ Université Catholique de Lyon.

majeurs des institutions d'enseignement supérieur. Ce point sera développé dans la dernière partie de ce chapitre, dans la section dévolue aux institutions.

- **Le Scholarship of Teaching and Learning**

Cette précision sur le cas de ces enseignants « experts », de même que la mention du besoin du *senior* de raffiner ses recherches et de partager son expertise, nous amène au dernier élément que nous souhaitons examiner à propos de la formation des enseignants dans le supérieur, le concept de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL)⁸⁶. En effet, nous verrons qu'il y a là une voie de développement considérable dont les fruits pourraient porter tant en direction des enseignants en permettant une réconciliation entre recherche et enseignement que vis-à-vis des étudiants. Effectivement, on peut raisonnablement espérer que le développement de la recherche sur l'enseignement entraîne une amélioration des connaissances en cette matière et, par conséquent, des progrès des pratiques d'enseignement. De ces derniers on peut espérer des améliorations des apprentissages des étudiants. Par ailleurs, les tentatives de traduction en français de cet idiome anglais ne sont pas très heureuses (« [...] *expertise de la pratique et de la recherche en enseignement et l'apprentissage à l'université* » de Langevin, 2007, citée par Rege Colet *et al.*, 2011), nous nous en tiendrons donc à l'usage de l'anglicisme à l'instar de ces derniers auteurs.

Le SoTL permet de relever un premier défi pour les enseignants universitaires qui est celui de l'harmonisation de leurs deux champs d'activité principaux : la recherche et l'enseignement, tout en se situant dans une démarche de développement professionnel (Rege Colet *et al.*, 2011). Ces auteurs définissent brièvement le SoTL « [...] *comme une démarche de questionnement systématique (scholarly inquiry) sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement.* » (*ibid.*, p. 94). Ainsi, il favoriserait le développement professionnel en une démarche construite en quatre étapes :

« 1) [...] *il encourage chez les enseignants l'analyse réflexive de leurs pratiques pour le développement de leur action auprès des étudiants ;*

⁸⁶ Une première définition est donnée au début de ce travail, p. 13.

- 2) *il favorise l'esprit d'investigation à propos de sa pratique d'enseignement ;*
- 3) *il encourage l'utilisation de la recherche en pédagogie ;*
- 4) *il promeut le partage de pratiques d'enseignement entre collègues et donc, leur formalisation. » (Biémar et al., 2015, p. 2).*

Nous pensons que le SoTL peut constituer une voie de développement intéressant pour les enseignants que la pédagogie intéresse mais qui craignent que leur travail dans ce champ ne soit pas reconnu ni valorisé. Cette voie peut être soutenue efficacement par la présence de conseillers pédagogiques agissant au sein de centres dédiés à la pédagogie dans les institutions.

Nous avons ainsi présenté les approches possibles de la formation des enseignants du supérieur, les règles et les conditions de son efficacité ainsi que les formes qu'elle pouvait prendre. Nous avons tenté d'esquisser une voie de développement possible qui concilierait pour les enseignants-chercheurs les deux aspects de leur métier. Nous insistons sur le fait que la formation, bien que toujours choisie par les enseignants, peut être enrichie de propositions d'accompagnement et de conseil afin de favoriser la mise en œuvre concrète de pratiques pédagogiques efficaces, c'est-à-dire qui suscitent et accompagnent chez les étudiants des stratégies d'apprentissage en profondeur.

Cet accompagnement sera porté par les institutions à qui nous adressons maintenant nos dernières propositions.

3. Propositions à l'attention de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur

Rappelons ici que notre objectif consiste à déterminer les conditions dans lesquelles l'autorégulation des apprentissages pourra se développer, soit par l'intermédiaire des enseignants, soit par celui de formations à la méthodologie de l'apprentissage. Ainsi, nous allons maintenant nous intéresser à la contribution des institutions à cet objectif de diffusion. Nous partirons de la vision et de la volonté politique pour décrire ensuite les moyens envisageables pour favoriser le développement des apprentissages. Enfin, nous tâcherons d'imaginer les axes de développement de la pédagogie de demain.

- ***Vision, politique et tactique***

Dans une perspective de gestion des organisations, le tryptique « Vision, politique et tactique » fournit une grille de lecture générale. Nous nous proposons ici de partir de la vision générale de la formation dans l'enseignement supérieur pour la décliner en politique générale puis en moyens « tactiques » à mettre en œuvre.

La vision décrit la façon dont une organisation « voit » la mise en œuvre de sa mission. Elle est un élément de management qui permet la fédération de l'organisation derrière un but à atteindre. Aujourd'hui, comme hier, l'environnement des institutions d'enseignement supérieur évolue. Nous avons montré que les étudiants étaient nombreux et hétérogènes, que leurs demandes et celles de la société évoluaient vers plus de professionnalisation, que les responsabilités des enseignants-chercheurs s'étaient accrues. De même, une forme de pression concurrentielle se développe avec la mondialisation et les exigences en matière de qualité ne s'appliquent plus seulement à la recherche mais aussi à l'enseignement. Ainsi, dans ces évolutions permanentes, il semble nécessaire que les responsables, les « chefs » au sens étymologique, puissent rappeler la mission et donner la direction dans laquelle l'institution se meut. Certes, nous savons que l'enseignement supérieur est composé d'institutions de statuts et de formes très différents dont le management ne correspond pas à celui de l'entreprise, ni même à la représentation de celui d'une administration publique. Nous savons également que, parmi les particularités spécifiques des organisations de l'enseignement supérieur, figure le principe de collégialité. Leur gestion dépend d'un équilibre tenant compte des positions du collège des enseignants.

Néanmoins, le poids de l'implication des instances dirigeantes dans la réussite des projets et du fonctionnement général des institutions ainsi que le rôle d'entraînement qu'elles jouent sur l'ensemble de l'organisation ne sont plus à démontrer. C'est pourquoi la conviction des gouvernances nous paraît tenir un rôle essentiel pour susciter le développement de pratiques pédagogiques favorables à l'autorégulation des apprentissages des étudiants. Par exemple, on pourrait s'engager à combattre le fait de « [rejeter] la responsabilité de l'échec sur l'apprenant en écartant l'impact du contexte et les mécanismes qui conduisent à la situation d'échec » (Paivandi, 2015, p. 205). On pourrait choisir d'accompagner les enseignants afin qu'ils ne se trouvent pas seuls à

porter les questions d'adaptation de la pédagogie à leurs nouveaux publics. Car il est avéré désormais que la démocratisation des effectifs (principalement à l'université) nécessite « [...] *l'élaboration d'une pédagogie neutralisant les facteurs sociaux d'inégalités culturelles* » (Annoot et Fave-Bonnet, 2004, p. 296). Ces auteures ajoutent une condition à cela : « [...] *qu'une volonté politique soutienne ce projet.* » (*ibid.*) On peut considérer que le terme politique ne s'applique pas qu'à l'échelon gouvernemental ou de l'appareil de l'État, mais aussi aux instances de gouvernance des institutions, notamment dans la mesure des nouvelles responsabilités que leur offre la loi LRU. Le Conseil d'Administration de chaque université « [...] *s'est imposé comme le seul organe délibératif chargé d'élaborer la stratégie à poursuivre, en déterminant la politique de l'établissement.* »⁸⁷ (Gillot et Dupont, 2013, p. 2) Or, les évolutions que nous avons suggérées aux enseignants et aux enseignants-chercheurs peuvent leur sembler trop difficiles à porter, même pour ceux qui seraient convaincus de leur bien-fondé. Il leur faut un soutien important pour que les changements qu'ils portent puissent prendre leur place. Quelle forme ce soutien peut-il prendre pour se donner toutes les chances d'atteindre son objectif ? C'est tout le sens de la section suivante sur les moyens.

- Les moyens à mettre en œuvre pour la diffusion de l'autorégulation des apprentissages

Nous avons insisté sur le fait que les communautés pédagogiques étaient composées d'au moins trois groupes d'acteurs : les enseignants et enseignants-chercheurs, les étudiants et le personnel des institutions, de la gouvernance aux moyens généraux en passant par les ingénieurs, les agents et les ouvriers. Ce dernier groupe pourrait bénéficier d'un accompagnement spécifique dans le cadre de la diffusion de bonnes pratiques pédagogiques, par exemple par l'intermédiaire de formation à l'accueil du public ou dans le cas d'évolution des systèmes d'évaluation des étudiants, de façon à ce que ces évolutions ne soient pas retardées par incompréhension. Nous consacrons cette section aux moyens destinés aux enseignants et enseignants-chercheurs.

Au cours de ce travail, nous avons rencontré un grand nombre de situations relatives à la pédagogie de l'enseignement supérieur que ce soit par l'intermédiaire de la

⁸⁷ Synthèse du rapport d'information sur l'autonomie des universités. Gillot, D et Dupont, A. (2013), *L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big bang à l'heure du bilan*, Note de synthèse, Commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois.

littérature scientifique ou de la réalité de situations vécues. Nous en conservons l'idée que, pour y favoriser le développement de bonnes, il semble nécessaire d'utiliser deux sortes de moyens : l'accompagnement d'une part, et la valorisation d'autre part.

L'accompagnement devrait prendre la forme de l'instauration de services dédiés à la pédagogie. De tels services se mettent en place selon un modèle « [...] *transformatif* [...] où les formations visent un changement en profondeur, à partir des conceptions jusqu'aux pratiques, au moyen d'une réflexion systématique, d'apprentissages notionnels, d'échanges collaboratifs et de mises à l'essai réfléchies et analysées » (Langevin et al., 2008, p. 654). Cet accompagnement pourrait se déployer sur différents axes de développement dont le plus immédiat semble être la formation. Cependant, afin de susciter une dynamique d'innovation, des « appels à projets » pourraient être proposés ainsi que des séances de conseil individualisé et, pour finir, une incitation au SoTL. Détaillons chacun de ces quatre axes.

- ***La formation à l'enseignement constitue peut être le premier axe à investir***

En effet, lorsqu'il s'agit de lancer un nouveau service, de le faire connaître de façon à ce que l'on s'y intéresse, il est commode de proposer des séances de formation assez brèves sur des thèmes liés à des besoins des enseignants. Les types, les formats et les buts de ces formations revêtent une importance particulière ne serait-ce qu'en raison des qualités des enseignants « qui sont capables de veiller à leurs propres besoins » (p. 652). Les buts poursuivis déterminent les types de formation choisis. Pour Langevin et al. (2008) qui citent Van Broekhuizen et Dougherty (1999), il s'agira de :

- « 1) [...] développer la conscience de ses conceptions et de ses pratiques ;
- 2) se centrer sur la connaissance et la compréhension des contenus et des pratiques d'enseignement ;
- 3) transférer dans l'action en réfléchissant à ce qui s'y passe ;
- 4) pratiquer l'enseignement en tentant de nouvelles stratégies ;
- 5) réfléchir à l'impact probable sur les étudiants et aux moyens de s'améliorer et de s'adapter à l'appropriation de nouvelles méthodes. » (ibid., p. 651).

Nous relevons des constantes dans la littérature à propos de ces composantes, notamment au sujet de l'influence des conceptions de l'enseignement sur les pratiques

(Demougeot-Lebel et Perret, 2012 ; Gow et Kember, 1993 ; Tochon, 2000 ; Trigwell et Posser, 1994, 1996 ; Saussez et Loiola, 2008 ; Ramsden, 1992 ; Entwistle, 1998).

Enfin, à propos de la forme que ces formations doivent adopter pour être plébiscitées ou pour rencontrer leur public cible, on relèvera deux conseils chez Langevin *et al.* (2008) et chez Donnay et Romainville (1996). Ces derniers auteurs portent l'attention sur « [...] *une prise de conscience de [la] cohérence de l'enseignant. [...] entre [ses] comportements en interaction avec les étudiants et [ses] représentations de la situation de formation. Cohérence aussi entre [ses] représentations de l'acte d'apprendre, de l'acte d'enseigner et les résultats de l'enseignement (le "réel")* » (p. 70). En effet, il est nécessaire de se préoccuper de l'atteinte des objectifs pédagogiques. Ces auteurs suggèrent que ces deux éléments soient bien pris en compte dans les actes de formation proposés aux enseignants car si l'on considère que les conceptions déterminent les actes et si l'on vise des transformations dans le temps, on ne peut se borner à un travail sur les actes sans faire appel aux conceptions. Par exemple, un module de formation sur l'utilisation d'un diaporama, bien qu'utile, risque de ne pas avoir beaucoup d'impact si l'on n'y aborde pas les raisons de son utilisation, si on ne replace pas cet outil dans la visée des finalités que l'enseignant lui assigne. De même, une formation uniquement consacrée aux représentations de l'enseignement n'aura pas beaucoup de sens si elle n'est pas orientée sur l'application concrète ou si elle ne fait pas référence aux pratiques des enseignants. C'est pour cette raison que les deux derniers conseils prodigués par Langevin *et al.* (2008) consistent à préciser qu'il vaut mieux proposer du soutien que de la prescription et, dans la même perspective, de moduler les propositions faites aux enseignants de façon à ce que chacun, en fonction de sa situation et de ses besoins puisse trouver des éléments de développement. Ainsi, « [...] *le débutant peut avoir besoin de formation dans les habiletés et les méthodes d'enseignement et souvent de mentorat, alors que celui qui est en milieu de carrière doit pouvoir se ressourcer pour éviter la stagnation. Enfin, le senior a souvent besoin de s'engager dans des actions de raffinement de ses recherches et de partage de son expertise.* » (*ibid.*, p. 652). Précisons que ces formations sont organisées, préparées et animées par des experts, conseillers pédagogiques ou enseignants qui ont fait le choix de se spécialiser dans l'enseignement et le conseil auprès des enseignants dans le supérieur.

En 2012, Demougeot-Lebel et Perret ont déterminé les composantes d'une politique institutionnelle en matière de formation des enseignants-chercheurs à la pédagogie en comparant, notamment, les politiques de trois institutions européennes en France, en Suisse et en Belgique. Ils en retiennent quatre principes :

- « *L'offre de formation doit être variée [...] (format et modalités), [mais aussi] mesurée, souple, légère et ciblée* » afin de rencontrer les différents besoins et situations des enseignants-chercheurs.
- Elle doit « [...] *tenir compte des modes habituels de développement professionnel de l'enseignant-chercheur [...] [qui présentent] des situations d'apprentissage non formelles, [...] des interactions avec ses collègues. [...] se tourner vers d'autres modèles de formation comme celui du "compagnonnage" dans lequel les enseignants apprennent à devenir des praticiens réflexifs [...] à partir de situations de travail effectives, [...] centrées sur la résolution de problèmes [...] [afin de] viser le développement professionnel* » (*ibid.*, pp. 128-129).
- « *Une formation valorisée et reconnue plutôt qu'imposée* » (*ibid.*, p. 129) Ces formations et ces actions de support du développement professionnel des enseignants et des enseignants-chercheurs doivent être accompagnés d'incitants de deux ordres :
 - ✓ Intrinsèques, tels que les formations, accompagnement, développement professionnel évoqué ci-dessus.
 - ✓ « *Externes positifs, [tels que] [...] décharge horaire en début de carrière, [...] crédits ECTS reconnus au sein des écoles doctorales, co-écriture d'articles pédagogiques à l'issue des formations... [...] mécanismes de valorisation de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs.* » (*ibid.*)

De plus, l'université est bien placée pour former les enseignants car « [...] *elle a aidé à construire des savoirs pour enseigner par le développement des sciences humaines et sociales* » (Altet, 2009, p. 218). Ainsi dispose-t-elle de précieuses connaissances sur la base desquelles elle peut construire la formation de ses propres enseignants. Par exemple une bonne stratégie de formation à la pédagogie prévoit non seulement des objectifs à atteindre (les objectifs pédagogiques) mais aussi l'organisation de l'évaluation

de l'atteinte de ces résultats. L'évaluation est l'un des trois piliers sur lesquels Biggs (1996) fait reposer son modèle avec les objectifs pédagogiques et les méthodes d'enseignement. En l'occurrence, si les institutions visent l'évolution des pratiques pédagogiques, il faudrait s'assurer de la réalité des changements des pratiques des enseignants formés. De même, les institutions voudront se doter d'indicateurs qui leur permettent de décider de la poursuite, de l'arrêt ou de la réorientation des projets touchant à la stratégie de formation qu'elles engagent. Elles commenceront peut-être par se donner de simples indicateurs quantitatifs : combien de formations sont proposées ? Combien de personnes y participent-elles ? À combien de séances ? etc.

Par ailleurs, les indicateurs qualitatifs seront moins aisés à déterminer. On pourra se pencher sur les thèmes les plus suivis, sur les demandes effectuées, mais ces indicateurs ne seront pas de nature à permettre d'évaluer l'efficacité réelle de ces formations. Donnay et Romainville (1996) soulignent la difficulté de « *la mesure objective de la fonction d'enseignement* » (p. 141). En effet, « *comment mesurer le "rendement" d'un enseignant universitaire ?* » (*ibid.*) questionnent-ils. La question s'applique de la même façon à l'animateur de la formation à la pédagogie. Il est courant d'utiliser de brefs questionnaires d'évaluation à l'issue des séances de formation. Cette pratique est nécessaire et demande que l'on prenne son temps pour que chacun puisse donner son avis. C'est aussi l'occasion d'une amorce de réflexivité lorsque l'on est invité à se remémorer les différents exercices et les étapes de son cheminement pendant la séance. Cependant, de même que l'évaluation des enseignements apporte des pistes d'amélioration pour la pratique pédagogique, mais ne renseigne pas sur la qualité des apprentissages développés par les étudiants, les évaluations de fin de séance, effectuées « à chaud », ne permettent pas d'évaluer l'atteinte réelle des objectifs de la formation. Elles ne donnent pas d'indications sur les changements effectifs de postures, de techniques ou d'organisation des enseignants. Pire encore, elles ne permettent pas de préjuger des résultats effectivement produits sur les apprentissages de leurs étudiants. Il est donc nécessaire de trouver d'autres moyens pour s'assurer de l'atteinte des objectifs ou de s'en approcher. À cet égard, « [...] *le véritable défi de la formation est d'arriver à faire des enseignants des parties prenantes du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement [...]* » ainsi que le suggèrent Demougeot-Lebel et Perret (2012, p. 131).

En effet, il serait incohérent de prôner l'attention aux apprentissages des étudiants d'un côté, tout en ne tenant pas compte des besoins ni des caractéristiques des enseignants à la formation desquels on contribue.

À cette fin, les procédures d'« appels à projets » permettent de proposer publiquement aux enseignants de faire état de leurs initiatives et des projets qu'ils souhaitent mettre en avant, soit pour obtenir des ressources matérielles et humaines, soit pour contribuer à la diffusion de bonnes pratiques dans leur institution.

- ***Les « appels à projets »***

Nous citons le texte introductif d'un appel à projet de l'Université de Poitiers qui nous semble emblématique de ce qui se développe dans les institutions françaises : « *Cet appel a pour objectif d'encourager l'émergence et la mutualisation de pratiques pédagogiques rendant l'étudiant acteur de ses apprentissages et de renforcer l'accompagnement apporté aux étudiants tout au long de leur parcours à l'Université, en particulier en premier cycle universitaire, dans une perspective d'égalité des chances.* »⁸⁸.

En effet, une rapide recherche des termes « appels à projets pédagogiques, université » permet de se rendre compte de l'ampleur du phénomène : plusieurs universités de la région parisienne (Paris Descartes, La Sorbonne, Paris-Saclay...) et de nombreuses universités régionales (Bordeaux, Toulouse, Lyon, Strasbourg, Poitiers, Lorraine...) ont mis en place une telle organisation. Il s'agit de proposer aux équipes pédagogiques de les doter de moyens (rarement récurrents) destinés à les aider à mettre en place des « pratiques pédagogiques innovantes ». Les innovations attendues sont d'ordre numérique et/ou pédagogique. Le numérique semble être encore bien représenté parmi les initiatives que nous avons relevées.

Les « appels à projets » ont un effet sur la dynamique de transformation pédagogique d'un département, d'une faculté ou d'une institution mais on note également l'importance de la qualité de l'impulsion donnée par l'institution. En effet, lors d'une recherche sur l'impact du développement de projets pédagogiques sur l'engagement des enseignants universitaires, Frenay et Paul (2006) ont montré que « [...] *plus l'aspect pédagogique sera considéré comme important par les autorités facultaires, plus [les*

⁸⁸ Université de Poitiers, <http://pare.univ-poitiers.fr/initiatives-pedagogiques/l-appel-a-projets/l-appel-a-projets-1096671.kjsp>, pages consultées le 12 juin 2017.

enseignants] rapportent avoir des facilités à obtenir l'information, le soutien et/ou le suivi nécessaire à la mise en place de leur projet. » (p. 110). Il est bien certain que, non seulement l'engagement des autorités dans une telle dynamique, mais aussi la confiance dans les échanges avec les collègues, sont deux composantes nécessaires au développement des projets nés sous l'impulsion d'un appel de ce genre.

Un autre effet relevé par ces auteures consiste dans « [...] *l'impact indirect sur la réflexion pédagogique, notamment au travers de son effet boule de neige sur la demande de formation en pédagogie* » (*ibid.*, p. 124). Bien que présenté ici comme un effet « secondaire », il n'en est pas moins important, ne serait-ce que pour le service dédié à la pédagogie qui, en général, organise et gère les procédures d'« appels à projets » dont, bien entendu, l'un des objectifs est de toucher le plus grand nombre de membres de la communauté.

Afin de démultiplier les effets de ces initiatives, tant sur le plan de la diffusion des pratiques que du développement des échanges au sein de la communauté enseignante, ces « appels à projets » peuvent trouver une résonance dans l'organisation de « journées pédagogiques ». Il s'agit d'inviter les enseignants et enseignants-chercheurs à sortir de leurs préoccupations « disciplinaires », ou de celles que leur service leur impose, pour s'intéresser plus précisément à la pédagogie. Les institutions peuvent choisir d'organiser ce type d'événements à l'intention de l'ensemble des composantes. Par exemple, le forum « 2017, l'aventure pédagogique. Enseigner, c'est aussi chercher » qui a eu lieu le 2 juin dernier à l'Université Catholique de Louvain, organisé par le Louvain Learning Lab ou encore la journée de l'innovation pédagogique de l'Université Claude Bernard Lyon 1, gérée par son service Icap (Innovation, Conception et Accompagnement pour la Pédagogie), sont des événements à vocation générale. Donnay et Romainville (1996) relèvent que ces dispositifs se composent souvent d'activités telles que « [...] *l'exposé d'une personnalité extérieure [...]; une présentation d'expériences pédagogiques originales [...]* afin de stimuler d'autres initiatives ; [ou encore] *le travail en petits groupes, axé sur la résolution de problèmes au préalable recensés ; [et enfin d']un éventail d'ateliers optionnels axés sur l'apprentissage de techniques précises [...]* » (Donnay et Romainville, 1996, p. 95). Ces auteurs ajoutent que plus le corps professoral est sensibilisé à ces questions, plus les activités telles que les

ateliers de travail ou de formation spécifiques sont développées, tandis que les conférences et présentations générales sont plus fréquemment observées « [...] *dans les institutions où la composante pédagogique n'est pas encore vraiment et réellement perçue comme une exigence prioritaire par la majorité du corps professoral* » (ibid.).

On peut ajouter que d'autres activités de stimulation « intellectuelle » liées à la pédagogie sont envisageables : l'instauration de cycles de conférences dédiés à la pédagogie ou l'organisation de colloques sont des moyens de mettre en exergue l'importance que l'institution donne aux questions des pratiques pédagogiques. Enfin, nous emprunterons à Parmentier (2006) l'idée qu'il est important de communiquer sur tous ces événements, ne serait-ce que parce qu'en voyant que ces sujets sont abordés, qu'on en parle publiquement, les enseignants peuvent penser qu'ils ont de l'importance :

« Les effets d'une conférence consacrée à la motivation des étudiants face aux études supérieures sont peut-être moins à chercher dans les connaissances acquises par les participants que dans le fait que les enseignants universitaires (qui ont lu l'annonce de cette conférence sans nécessairement y participer) découvrent qu'il est important de s'intéresser à cette question. » (ibid., p. 206).

Ce genre d'événement est habituellement organisé par les services dédiés à la pédagogie. Ces services sont souvent composés d'enseignants, d'enseignants-chercheurs ainsi que d'ingénieurs (souvent orientés sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement – TICE). Outre un rôle d'animation concrète de la vie pédagogique, ces « conseillers pédagogiques » peuvent offrir un accompagnement individuel sous la forme de conseil pédagogique. En Belgique on utilise le terme de « guidance » qui ajoute un aspect peut-être plus ancré dans la pratique que celui de « conseil ». Le terme d'« accompagnement » nous semble le plus proche de la réalité que nous connaissons.

- **Le conseil pédagogique**

Les conseillers pédagogiques exercent des activités de conseil, de formation et d'évaluation. À titre d'exemple, nous citons le préambule de la convention du réseau PEnSERA qui précise les quatre missions d'un conseiller pédagogique du réseau :

« - [...] accompagnement des enseignants visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ;

- animation de formations à la pédagogie de l'enseignement supérieur pour les enseignants ;

- accompagnement du processus d'évaluation des enseignements et des formations ;

- conseil à l'institution sur les questions liées à la pédagogie de l'enseignement supérieur. »⁸⁹.

Dans cette section, nous avons déjà abordé les activités de formation. Nous venons d'évoquer les « appels à projets » pour la mise en place desquels un accompagnement est souvent nécessaire. Ce dernier peut prendre la forme de séances de conseil-« guidance » auprès des équipes ou des enseignants concernés. Il peut également consister en des actions d'assistance à court, moyen ou long terme. Brauer (2011) cite l'exemple de la captation vidéo de l'un de ses cours, analysée par ses soins en présence d'une conseillère. Le simple fait de se voir et de commenter lui-même ce qui l'interpellait a suffi : *« [...] un enregistrement vidéo est tellement parlant que l'intervention d'une autre (tierce) personne n'est pas nécessaire pour nous faire remarquer les points faibles de notre méthode d'enseignement » (ibid., p. 153).* Nous pensons malgré tout nécessaire et enrichissante la possibilité d'un échange avec un tiers. Il est très utile et rassurant, parfois, de savoir que l'on peut présenter une idée à un collègue (ou à un conseiller) bienveillant. Le simple fait de l'exprimer permet d'en saisir ce qui convient et les améliorations ou les points de vigilance à traiter avant la mise en œuvre. Langevin (2009) évoque l'accompagnement avec précision en citant une définition de Laloux (1998) pour qui l'accompagnement pédagogique touche *« [...] tous les aspects (personnel et de groupe) du suivi fournit durant le processus éducatif à l'université. »* (Langevin, 2009, p. 140). Cette auteure montre bien la nécessité d'un tel accompagnement pour faire face aux défis auxquels les institutions et les enseignants du supérieur sont confrontés. Elle reprend l'expression de *« bricolage adaptatif »* tissée par Altet (2004, p. 37) pour

⁸⁹ Convention du réseau PEnSERA (Pédagogie de l'Enseignement Supérieur en Rhône-Alpes Auvergne).

montrer la nécessité de l'accompagnement pour « [...] *amener les étudiants à le dépasser et à utiliser des outils dont ils peuvent tester la valeur dans l'utilisation en classe* » (Langevin, 2009, p. 142). Parmi les supports d'accompagnement possible, l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE) est une source d'enrichissement essentielle des pratiques pédagogiques.

En effet, lorsqu'un enseignant souhaite dépasser ses propres représentations pour se développer sur le plan professionnel, il peut avoir recours à cet outil. Seul, ou accompagné d'un conseiller pédagogique, il organise le recueil des réactions des étudiants face à son enseignement (Rochat et Dumont, 2015, p. 80). La présence d'un conseiller pédagogique, constitue une aide précieuse pour l'aider à prendre du recul par rapport à l'expression parfois brutale des étudiants, mais, surtout, pour développer des solutions pédagogiques appropriées. Cette prise de recul est nécessaire. Le conseiller pédagogique contribue à lui donner un cadre. Ainsi peut-il finir par constituer une sorte de point de repère pour les aspects liés à la pédagogie. On peut venir trouver auprès de lui un accompagnement dans son développement professionnel, soutenu par une écoute attentive que protège l'engagement de confidentialité ainsi qu'une orientation possible vers des ressources théoriques.

Par ailleurs, l'expertise des « conseillers pédagogiques » peut les amener à conseiller également la gouvernance des institutions. Notre propos étant centré sur les moyens et les ressources destinés à favoriser la diffusion de pratiques pédagogiques visant l'autorégulation des apprentissages, nous nous bornerons à présenter rapidement les éléments clefs de cette profession en développement.

Si le monde universitaire anglo-saxon est familier avec les « *Faculty developers* » ce n'est pas le cas en France où cette nouvelle profession fait son apparition depuis une quinzaine d'années. Chênerie (2010) a présenté le résultat d'un travail d'enquête afin de définir les contours de ce métier dont nous retiendrons qu'il vise à soutenir la professionnalisation des enseignants par le truchement de trois axes d'actions : la formation, le conseil-accompagnement et le développement de l'université. Nous l'avons montré, la formation s'intéresse aux démarches et aux pratiques des enseignants. Le conseil vise l'adaptation « [...] *de leurs pratiques aux attentes toujours nouvelles de l'université* » (*ibid.*, p. 10). Le développement de l'université cherche à « [...]

faire de l'université une "organisation apprenante", responsable de la qualité de son enseignement » (ibid.). À cette fin, le conseiller pédagogique fournit des « [...] ressources en pédagogie universitaire et technologie éducative [...] [il s'investit] dans la constitution et l'animation de réflexions entre les enseignants autour d'objets relatifs à la pédagogie universitaire » (ibid.) Ces travaux peuvent susciter l'intérêt de certains d'entre eux qui souhaiteront s'investir davantage dans les pratiques d'enseignement jusqu'à en faire un objet de recherche. C'est ainsi que le SoTL se développe au sein de l'université. Les conseillers pédagogiques peuvent jouer un rôle d'incitation du SoTL. Pour les enseignants qui souhaitent simplement travailler leurs pratiques, la mise en place d'un dossier de valorisation pédagogique peut constituer une mesure intermédiaire.

- *L'accompagnement du SoTL et des dossiers de valorisation pédagogique*

Parmi les rôles clefs des conseillers pédagogiques figurent le développement et la promotion du SoTL. Nous souhaitons simplement montrer en quoi cette façon de faire de la recherche sur son enseignement est bénéfique pour le développement de stratégies d'apprentissage en profondeur et, plus particulièrement, pour l'autorégulation des apprentissages. Nous verrons ensuite de quelle façon la mise en œuvre d'un dossier de valorisation pédagogique procède des mêmes principes.

La première raison pour vouloir que le SoTL se développe dans les institutions d'enseignement supérieur est qu'il favorise la mise en place d'une démarche réflexive des enseignants. Le conseiller pédagogique peut être présent à chacune des étapes que nous allons décrire, ou simplement lorsque l'enseignant le jugera utile.

Ainsi que dans toute démarche de recherche, on se questionne et on pose des hypothèses. Dans le cas du SoTL, le questionnement initial porte sur l'enseignement, sur les pratiques pédagogiques et, souvent, en regard des résultats académiques des étudiants. Pourquoi tel groupe n'a pas réussi tel exercice ? Comment se fait-il que telle notion n'ait pas été utilisée pour résoudre telle difficulté ? Qu'est-ce qui peut expliquer que les résultats évoluent dans telles circonstances ?... Ensuite, on développe des hypothèses afin de tenter de répondre aux questions. La démarche peut s'enrichir d'une analyse de l'évaluation des enseignements effectués par les étudiants. Le point de départ est souvent dû à de pauvres performances académiques ou à ceux d'une

évaluation institutionnelle (« détecteur de fumée »). Les questions font donc naturellement le lien entre activités pédagogiques et résultats des étudiants. On peut aussi avoir recours à la littérature. On recherche alors des références et des concepts pour valider une hypothèse ou en développer de nouvelles. Les hypothèses et la recherche combinées permettent de tracer des évolutions concrètes des pratiques à mettre en œuvre. Des outils seront peut-être nécessaires pour documenter les pistes de travail et les résultats à recueillir. Il reste à appliquer les modifications imaginées et à récupérer les résultats. Puis il faut les analyser et les interpréter. La matière existe alors et il ne reste plus qu'à communiquer à l'occasion d'une journée pédagogique, d'un colloque ou d'un congrès dédié aux questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (Questions de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur – QPES ; Belgique Suisse Québec France, par exemple – BSQF).

Le simple fait d'avoir imaginé que l'on pouvait agir en vue de faciliter les apprentissages des étudiants donne un autre regard à l'enseignant, plus attentif aux interrogations. Ce détour l'aide à emprunter une autre posture, plus bienveillante. Sa pratique en sera modifiée petit à petit, au fil des essais et des évaluations, grâce aux analyses et aux lectures, aux échanges dont il aura bénéficié à l'occasion de ses communications. Ainsi, la pratique du SoTL constitue-t-elle un vecteur de développement de l'autorégulation des apprentissages.

Dans la même perspective, le dossier de valorisation pédagogique donne la possibilité à l'enseignant de prendre du recul par rapport à sa pratique professionnelle. La démarche consiste dans le fait de « [...] *décrire, d'évaluer, de critiquer et de partager ses pratiques pédagogiques en vue de documenter la qualité de son enseignement et de mettre en valeur les compétences pédagogiques développées à divers moments de sa carrière académique.* » (Wouters et Frenay, 2015, p. 214). Pour ces auteures, « [...] *réaliser un tel dossier a [...] peut-être principalement une fonction formative pour l'enseignant* » (*ibid.*, p. 214). En effet, on comprend aisément que les temps de prise de recul et d'analyse nécessaires à l'élaboration d'un tel document puissent être à l'origine de nombreuses questions. Ainsi, la constitution et la documentation régulière du dossier de valorisation pédagogique participent-elles, pour leur part, à l'évolution des pratiques pédagogiques. Nous venons donc d'évoquer deux outils propices à la pratique réflexive

des enseignants. Selon Rege Colet et Rovero (2015), « [...] *une attitude générale positive vis-à-vis de l'enseignement et une motivation à améliorer son enseignement* » (p. 123) sont des facteurs propres à entraîner les enseignants dans l'exercice de cette pratique. Les étudiants en profitent, d'une façon indirecte, de même qu'ils bénéficient indirectement des évolutions des pratiques de leurs enseignants qui développent une démarche de type SoTL. Nous avons montré comment les institutions pouvaient contribuer au développement de stratégies d'apprentissage en profondeur en s'appuyant sur les services dédiés à la pédagogie. Une autre sorte de moyens peut être mise en œuvre dans cette perspective : la valorisation.

- ***Valoriser pour soutenir et développer la pédagogie***

La valorisation des initiatives semble bien nécessaire tellement les défis qui se présentent aux enseignants sont nombreux entre la culture universitaire qui valorise la recherche au détriment de l'enseignement, l'hétérogénéité des étudiants ou l'exigence de résultats concrets (Langevin, 2009, p. 141). Les possibilités de valorisation bien qu'assez peu répandues n'ont pas de limites de forme : nous ne cherchons pas l'exhaustivité, mais nous présentons ici des éléments de valorisation qui vont des mesures d'encouragement proposées par les institutions, à la rémunération d'actions pédagogiques dans le cadre d'atteinte d'objectifs précis. Ainsi les institutions peuvent-elles renforcer considérablement l'impact des activités des services dédiés à la pédagogie en valorisant les enseignants qui s'impliquent dans des démarches de développement professionnel. Ces incitations leur fournissent aussi l'occasion d'orienter les travaux dans les directions où elles souhaitent s'améliorer. Par exemple, les thèmes des journées pédagogiques ou les innovations qui y sont présentées peuvent être choisis en fonction de la volonté d'amener la communauté à se réformer d'abord dans le domaine de l'accueil des étudiants ou plutôt sur celui de leur évaluation.

Le fait de la reconnaissance publique constitue un moyen de valoriser une personne, une équipe, un département dont les travaux sont jugés porteurs. Certaines institutions nord-américaines organisent des compétitions de façon à valoriser le meilleur enseignant du semestre ou de l'année. Dans ce cas, la détermination des critères ainsi que des procédures de choix appelle une grande vigilance. Mais il n'est pas nécessaire de mettre en place de tels défis, la simplification de procédures de planification ou

d'usage de matériel pédagogique peut en faire augmenter l'utilisation. De même, l'octroi de décharges horaires en échange de la participation à des ateliers de pédagogie universitaire ou des séances de conseil-accompagnement, peut aussi avoir un effet positif sur la participation des enseignants à de telles séances. On peut encore imaginer des moyens de reconnaître le mentorat pédagogique d'un senior auprès d'un jeune collègue. Des primes peuvent être attribuées pour les publications effectuées dans le cadre du SoTL, ou encore des subventions peuvent faciliter l'éclosion de projets innovants ou de colloques dédiés à la recherche en pédagogie (Donnay et Romainville, 1996, p. 94). Enfin, ces auteurs suggèrent de chercher à mettre en œuvre un équilibre entre *reconnaissance* d'une part et *régulation* d'autre part. La reconnaissance consiste à chercher à mieux connaître la réalité de l'enseignement dans le supérieur : « [...] *décrire et prendre en compte les différentes composantes de la professionnalité* [du "professionnel multitâche"] » (*ibid.*, p. 143) qu'est l'enseignant. Elle nécessite cependant une régulation par les pairs et les instances de gouvernance de l'institution. « *Si [celle-ci] souhaite reconnaître officiellement les fonctions pédagogiques ou si c'est le pédagogue qui souhaite être reconnu par elle, sans doute devront-ils s'accorder sur les critères et les indicateurs permettant de réguler concrètement et correctement la fonction.* » (*ibid.*, p. 144).

En manière de conclusion intermédiaire de notre propos sur les moyens dédiés à l'amélioration des pratiques pédagogiques, nous faisons référence à un rapport d'experts de la Commission européenne sur le thème de la « *Modernisation de l'enseignement supérieur* » (McAleese, 2013). En effet, nous présentons quelques-unes des recommandations de ce « Groupe de haut niveau » qui rejoignent notre propos.

En septembre 2012, la Commission européenne a missionné sept experts dont la mission consistait à examiner les questions relatives à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur européen de façon à en déterminer les bonnes pratiques et d'en tirer des recommandations à l'intention des gouvernements nationaux, des institutions d'enseignement supérieur et de la Commission européenne. Durant une année, le groupe a rencontré des experts, étudié les politiques nationales de promotion de l'excellence, l'évaluation de l'excellence, les systèmes de support d'assurance qualité et les mécanismes de promotion de l'excellence en enseignement

supérieur au niveau national et institutionnel. Il en sort un ensemble de seize recommandations dont la moitié (huit sur seize) s'adresse aux gouvernances des institutions. À titre d'exemple, nous en mentionnerons quelques-unes⁹⁰ :

- « - *Recommandation n° 2 : Toutes les institutions devraient mettre en place une assistance et un suivi de la qualité de l'enseignement [...] ;*
- *Recommandation n° 3 : les institutions d'enseignement supérieur devraient encourager, prendre en compte et accueillir le feedback des étudiants sur les problèmes liés à l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage et chercher à les résoudre de manière plus rapide et efficace ;*
- *Recommandation n° 4 : Tous les membres des équipes enseignantes des institutions d'enseignement supérieur devraient avoir reçu une certification de formation pédagogique en 2020 [...] ;*
- *Recommandation n° 5 : Les décisions d'embauche, de promotion ou de progression des enseignants devraient prendre en compte une évaluation de leurs prestations d'enseignement à côté d'autres éléments. » (McAleese, 2013).*

Les institutions portent en elles une part importante des réponses aux défis auxquels elles sont confrontées. Les ressources humaines et matérielles qu'elles peuvent mettre en œuvre permettront la constitution de services dédiés à la pédagogie qui seront chargés de formation, de conseil et d'accompagnement. Ils seront aussi utiles pour inciter les enseignants-chercheurs à prendre en compte leurs enseignements comme objet de recherche ou à développer des dossiers de valorisation pédagogique. Elles pourront aussi chercher à reconnaître, puis à réguler pour mieux le valoriser, l'engagement pédagogique des enseignants. Toutes ces ressources seront destinées à susciter, soutenir et enrichir le développement de pratiques pédagogiques aptes à favoriser les stratégies d'apprentissage des étudiants.

*

Les acteurs principaux de la communauté pédagogique, les étudiants, les enseignants et les institutions d'enseignement supérieur participent, chacun pour sa part, au développement de l'autorégulation des apprentissages. En effet, les étudiants, par la découverte de leurs stratégies, leur participation active dans l'échange et leur persévérance se donnent des moyens de gérer leurs apprentissages de façon de plus en plus autonomes. Les enseignants, conscients de leurs représentations de l'enseignement

⁹⁰ C'est nous qui traduisons.

et de l'apprentissage, deviennent attentifs à leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, mettent-ils en œuvre des actes pédagogiques adaptés aux besoins des apprentissages des étudiants. Ils découvrent l'intérêt de réfléchir sur ces pratiques et d'échanger à leur propos avec leurs collègues de façon à les améliorer toujours plus. Les institutions prennent conscience de la nécessité de traiter la question de la formation à l'enseignement et mettent en œuvre des dispositifs adaptés : services dédiés, offre de formation, appels à projets, conseil-accompagnement et valorisation de l'engagement pédagogique des enseignants. Ainsi, en permettant aux enseignants d'améliorer leur compréhension de l'apprentissage, en accompagnant les étudiants dans le développement de leurs stratégies, les institutions participent-elles à la diffusion de l'autorégulation des apprentissages.

L'intérêt pour les questions de pédagogie se fait de plus en plus pressant sous la poussée d'exigences toujours plus nombreuses et puissantes. Après la massification des effectifs et leur diversification, puis l'internationalisation des échanges et l'accroissement de la concurrence qu'elle entraîne, de nouvelles exigences sociales (professionnalisation) et l'évaluation des enseignements, l'enseignement supérieur est confronté à un nombre important de défis à relever. Il se trouve aujourd'hui à un moment particulier de son histoire. Loiola et Romainville (2008) proposent une comparaison éclairante entre deux situations de massification de systèmes éducatifs. À l'instauration de l'école primaire obligatoire, gratuite et laïque, de la fin du XIX^e siècle, on a assisté à un mouvement de masse qui a donné lieu aux premières réflexions sur la pédagogie. Trois-quarts de siècle après, « [...] *d'un enseignement de l'élite, l'enseignement supérieur est, lui aussi, devenu un enseignement de masse [...]. Cette évolution l'a [...] placé [...] face à des défis majeurs en termes d'adaptation à de nouveaux publics, ce qui a contribué, comme un siècle plus tôt pour le primaire, à ouvrir la porte à une réflexion pédagogique désormais perçue comme une nécessité.* » (*ibid.*, p. 532) Nous pensons que cette réflexion, déjà entreprise depuis une quarantaine d'années dans les pays anglo-saxons, se développe en Europe et dans le monde francophone. Nous souhaitons y participer tant sur le plan des pratiques, comme enseignant et conseiller pédagogique que sur celui de la recherche.

*

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le rivage sur lequel nous nous apprêtons à accoster nous paraît bien différent de celui dont nous sommes partis. En effet, fort de ce que nous avons découvert, enrichi de lectures, d'échanges, d'expériences nouvelles et de longues heures de réflexion, notre regard s'est transformé et notre appréhension du monde de l'enseignement supérieur et, plus précisément, de la pédagogie qu'on y pratique, a changé. Sans doute est-ce un des bénéfices secondaires de cette thèse. Nous allons tenter maintenant de montrer en quoi cette évolution consiste et en quoi elle peut contribuer, au-delà de notre cas personnel, à une meilleure compréhension de la formation à la méthodologie et de l'utilité de l'autorégulation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Qu'est-ce que ce travail nous permet de dire désormais aux étudiants, de faire avec les enseignants, de construire aujourd'hui avec les institutions ? Après avoir rappelé notre interrogation initiale, à l'origine de notre voyage, nous décrirons ce que nous avons appris, avant de proposer quelques pistes pour le prolonger et imaginer les chemins de prochaines recherches.

La question d'origine

Le constat, de nombreuses fois répété, d'étudiants n'ayant pas « embrayé » au cours du premier semestre de leur entrée dans l'enseignement supérieur mais qui, accompagnés (pour la plupart), se stabilisent et réussissent à valider leur première année, est à l'origine de notre questionnement. Au départ, nous imaginions proposer à ces étudiants, dès leur arrivée, des moments au cours desquels ils pourraient échanger sur leurs pratiques, entrevoir que l'on peut faire autrement pour apprendre, aborder un ouvrage, découvrir le processus de la recherche... Bref, nous pensions proposer des « cours de méthodologie » spécifiques dans l'enseignement supérieur. Nous avons appris qu'il est plus efficace d'en introduire les objectifs fondamentaux dans les enseignements disciplinaires eux-mêmes et de réserver la proposition d'un accompagnement aux étudiants les plus démunis sur le plan de leur « métier d'étudiant » selon l'expression de Coulon (1997).

Les objectifs que nous devons ainsi introduire partout sont : le fait de prendre conscience des stratégies d'apprentissage que l'on a développé, sur les plans cognitifs, métacognitifs et volitionnels, sans omettre les aspects émotionnels et affectifs, de se confronter aux façons de faire des autres, et de travailler sur quelques règles de méthodes concrètes concernant la gestion du temps, de son attention, la prise de note et la relation aux ressources (matérielles et humaines) dans les différents contextes rencontrés.

Ainsi notre questionnement porte-t-il finalement sur la meilleure manière de susciter et de développer la méthodologie de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Et nous estimons que cela passe par l'autorégulation des apprentissages. Pour parvenir à cette conclusion, il nous a fallu comprendre la situation du système dans lequel nous travaillions de façon à pouvoir argumenter efficacement. Pourquoi près de 50 % des étudiants de L1 ne passent pas en L2 ? Certes, certains se réorientent et d'autres doublent, mais il n'en reste pas moins vrai que près de 30 % des étudiants entrés en licence n'obtiennent pas leur diplôme. C'est pour tenter de mieux comprendre ce phénomène que nous avons étudié le fonctionnement de l'enseignement supérieur.

Le constat de départ et ses conséquences

Nous sommes partis du constat de l'état dans lequel se trouve l'enseignement supérieur aujourd'hui en France. Ce constat, nous ne sommes pas seul à le faire : il est partagé par de nombreux auteurs. En effet, les travaux de Paivandi (2011, 2015) sur la condition étudiante, mais aussi ceux d'auteurs de plusieurs disciplines, que ce soit à propos de l'évolution des populations étudiantes et de leur hétérogénéité, (Beaud, 2008 ; Beaud *et al.*, 2010 ; Gruel *et al.*, 2009 ; Merle, 2002) ou de leur origine historique et sociale, (Guironnet, 2005 ; Laterrasse, 2002), le découpage des filières du baccalauréat (Erlich et Verdier, 2010) ou la hiérarchisation et la professionnalisation des filières (Pinto, 2008) ou encore à propos de l'échec (Romainville, 2000 ; Felouzis, 2000 ; Michaut, 2000 cité par Perret et Morlaix, 2014 ; Montfort, 2000 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Pérennes et Pinte, 2011). Les écrits sont nombreux et nous permettent de dresser un état des lieux assez précis des conditions dans lesquelles l'enseignement supérieur se développe (ou survit) en France.

Ainsi, à l'instar de Romainville (2006), pouvons-nous décrire cette situation en quatre points-clefs et deux conséquences majeures.

Quatre points-clefs :

- 1) La massification due à l'arrivée nombreuse des classes d'âge issues du baby-boom depuis les années 1960 jusque dans les années 1990 a constitué un premier élément, notamment sur le plan matériel : il a été nécessaire de construire des campus et d'embaucher en des temps relativement courts de nombreux enseignants.
- 2) Parallèlement, pour chacun de ses enfants qu'elle confiait aux institutions d'enseignement supérieur (pour une part de plus en plus grande d'entre eux : soit aujourd'hui entre 50 et 60 % selon les pays européens), la société développait de nouvelles attentes. D'une part, la société « du savoir » ou « de l'information » est censée se développer en employant de plus en plus de ces jeunes gens auxquels les diplômes n'apportent plus seulement des connaissances, mais aussi des compétences que les entreprises réclament... et qu'elles valorisent. Pour leur part, les néo-bacheliers jugent naturel de continuer leurs études. Ainsi, l'enseignement supérieur forme-t-il, de fait, de plus en plus de professionnels dotés de revenus de plus en plus élevés au fur et à mesure qu'ils « acquièrent » des diplômes de plus en plus gradés. La proportion de chômeurs baisse également avec le niveau de diplôme. D'autre part, ces phénomènes se développent aussi sous la pression conjointe de politiques publiques volontaristes auxquelles on peut trouver deux ressorts : la nécessité de faire monter le niveau d'éducation générale de la population avec l'idée d'en retirer les fruits grâce à un meilleur fonctionnement de « l'économie de la connaissance ». Et, comme Beaud *et al.* (2010) l'évoquent, c'est là une façon commode de ne pas augmenter les statistiques du chômage en offrant une protection sociale peu onéreuse à une partie de la population. Ainsi, le passage des étudiants dans l'enseignement supérieur offrirait-il à l'État la possibilité d'une temporalisation, un « matelas » constitué par la « [...] *prise en charge sociale de la population sortant du baccalauréat, afin de peser à la baisse sur le taux de chômage et cela à un coût financier relativement faible* » (*ibid.*, p. 111).

- 3) L'Europe et, plus précisément, le « processus de Bologne » qui instaure un « Espace Européen de l'Enseignement », constitue une troisième source de déstabilisation, associée à une forme de pression mondiale. En effet, que ce soit par l'intermédiaire des classements internationaux ou simplement sur le marché européen, les institutions d'enseignement supérieur se trouvent dans une sorte de concurrence vis-à-vis d'une nouvelle forme de « clientèles étudiantes », population demandeuse de formation, relativement exigeante en termes d'accueil, de niveau académique mais aussi de pédagogie.
- 4) Enfin, à propos de pédagogie, un dernier point doit être mis en avant pour compléter ce rapide panorama de la situation. Bien que cela reste relativement marginal au regard des filières les plus classiques et académiques, l'apparition dans le courant du XX^e siècle, de nouvelles façons d'aborder la pédagogie a permis le développement de modèles d'apprentissages tels le constructivisme et le socioconstructivisme. Cela s'est développé en même temps que l'université devenait sensible aux problématiques de la formation des adultes et à la nécessité de faire intervenir de plus en plus de « professionnels » dans les formations par l'intermédiaire de vacations : cela a, incontestablement, joué un rôle dans les changements pédagogiques intervenus dans l'enseignement supérieur.

Ces quatre causes de l'état général de l'enseignement supérieur français nous permettent de mettre en relief deux conséquences importantes pour notre propos : le changement de perspective de l'enseignement et le changement de méthodes d'enseignement.

L'enseignement change de perspective

Nous faisons le constat que les profils des étudiants ont changé. Cela entraîne l'hétérogénéité des promotions, car leurs motivations ont évolué. En effet, pour certains la licence est le prélude à de longues années d'études qui les mèneront jusqu'au doctorat pour faire de la recherche, tandis que d'autres sont là « par hasard », parce qu'ils ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire de leur vie (période de latence) ou « par défaut », n'ayant pas été admis dans telle filière qu'ils appelaient de leurs vœux.

Enfin, certains viennent chercher un métier tandis que ceux qui viennent suivre les cours « à la fac » de façon à perpétuer l'idéal de formation bourgeoise et « *la distinction* » décrits par Bourdieu et Passeron (1964) sont de moins en moins nombreux. Cette hétérogénéité des motivations questionne la perspective de l'enseignement : à quoi devons-nous former les étudiants ? Cette interrogation ne se réduit pas à la problématique de la professionnalisation car l'université, depuis qu'elle existe, a toujours formé des professionnels (des médecins et des juristes, notamment), mais renvoie plutôt au problème des finalités de l'enseignement supérieur.

C'est dans cette perspective que nous avons montré la nécessité de recentrer l'enseignement supérieur sur les apprentissages effectifs des étudiants, sur l'acquisition de leur autonomie intellectuelle, plutôt que sur un fonctionnement aussi « théâtral » que sélectif. Cette nécessité s'inscrit dans l'évolution déjà évoquée à maintes reprises du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. En effet, et par exemple, comment faire en sorte de former efficacement des étudiants dont on ne connaît aujourd'hui qu'une partie des métiers qu'ils seront amenés à exercer demain ? La valeur ajoutée d'une formation intellectuelle ne se résume pas aux connaissances « pures » qu'elle permet d'acquérir, mais elle consiste aussi dans les processus et mécanismes intellectuels qu'elle procure. C'est pourquoi le transfert revêt une telle importance pour le pédagogue. Et c'est pourquoi nous avons montré la nécessité de l'autorégulation des apprentissages qui permet d'apprendre non seulement ce qu'on nomme, de manière réductrice, les « contenus » des disciplines, mais aussi ce qui en constitue la « logique interne », les exigences dont elles sont porteuses, l'épistémologie qui les a constituées et la manière dont on peut s'emparer de tout cela en gérant soi-même ses stratégies d'apprentissage. Cette évolution du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage en porte une autre, bien concrète : celle des méthodes d'enseignement.

Le changement de méthodes pédagogiques

Si les profils des étudiants ont changé, les demandes de la société et les enjeux de notre éducation également. Dans les « économies de la connaissance », les entreprises et les services publics ont besoin de personnes capables de prendre des responsabilités et des décisions, de résoudre des problèmes, de résister au stress, de gérer leur temps et de planifier, coordonner et développer le travail qui leur est demandé (Paul et Suleman,

2005, p. 30). Pour intégrer ces dimensions dans les formations, il est nécessaire de développer des activités pédagogiques qui vont susciter, organiser et accompagner leur développement chez les étudiants. Par ailleurs, il faudra prévoir que l'on ne pourra pas effectuer les mêmes activités pédagogiques avec une population dont les prérequis ne sont pas homogènes parce qu'elle est composée d'étudiants titulaires de baccalauréats généraux, techniques ou professionnels. Peut-on encore utiliser les mêmes pratiques « traditionnelles » avec une population aussi hétérogène ? Ainsi, les enseignants sont-ils invités à faire évoluer non seulement leurs pratiques, mais encore leur vision de leur métier.

Présenté de cette façon, le chantier qui s'ouvre alors peut paraître un défi déraisonnable. Cependant, nous pensons que la communauté pédagogique étant composée d'étudiants et d'enseignants, tous adultes au sein des mêmes institutions, il est possible de créer une dynamique positive entre ces trois composantes afin de mettre en œuvre les conditions nécessaires au développement des solutions que nous avons développées à l'occasion de ce travail. Détaillons maintenant ces propositions.

Changer pour aller vers une diffusion de l'autorégulation des apprentissages

Ces changements, nous l'avons vu, concernent l'ensemble des parties prenantes de la communauté pédagogique que forme chaque institution d'enseignement supérieur. Ainsi, nous évoquerons les évolutions qui touchent les étudiants, puis les changements proposés aux enseignants avant de présenter ceux dont les gouvernances pourraient s'inspirer afin de favoriser la diffusion de l'autorégulation des apprentissages des étudiants qui leur sont confiés.

Les étudiants et l'autorégulation des apprentissages

Pour introduire ces dernières lignes concernant les étudiants, nous empruntons à François Ruph (2007) les premières réflexions qu'il offre aux lecteurs de son *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*. En effet, il s'agit de l'un des documents les plus complets à ce sujet dont nous ayons connaissance, tout à la fois facile d'accès et agréable à utiliser. Il présente un large panorama des notions à connaître ainsi que des outils permettant la découverte de ses propres stratégies. Cette introduction présente l'essentiel de ce dont nous aimerions que les étudiants prennent

conscience le plus rapidement possible à leur entrée dans l'enseignement supérieur lorsqu'ils ne l'ont pas encore fait.

« Mon succès aux études implique plus qu'une aptitude naturelle et de bons enseignants, mais aussi l'initiative, la persévérance et l'autogestion de ma part. L'acquisition de cette compétence à réguler mon apprentissage par moi-même est importante en soi si je crois que le but ultime de mes études est de me préparer à apprendre par moi-même tout au long de ma vie et de ma carrière professionnelle.

Mais, comme tout le monde, j'ai des richesses qui dorment et des défauts que j'ignore ignorer : c'est cette part de mon potentiel intellectuel dont je n'ai pas encore conscience que j'ai tout intérêt à découvrir et à actualiser.

Pour actualiser mon potentiel intellectuel, je dois viser trois objectifs :

- 1. Enrichir mes connaissances sur l'apprentissage des humains en général et sur moi-même comme apprenant ; enrichir mes connaissances sur les exigences particulières des tâches d'études de niveau universitaire ; enrichir mes connaissances sur les stratégies requises pour les réussir.*
- 2. Apprendre à mieux gérer ma motivation pour les études en général et pour chaque travail en particulier, en développant mes habiletés à me fixer des buts précis et réalistes, à gérer mes attentes, mes attitudes, mon stress et mon impulsivité.*
- 3. Développer mes habiletés à gérer mon fonctionnement intellectuel dans l'action (attention, compréhension, concentration, mémorisation, communication, résolution de problème) et à adapter mes stratégies d'apprentissage en fonction de la tâche, du contexte d'enseignement et des circonstances (temps disponible, préoccupations personnelles, niveau de difficulté de la matière, type d'enseignement, méthodes d'évaluation, importance du travail, etc.) » (Ruph, 2007, p. 5).*

Pour notre part, nous ajoutons l'importance de la participation à la vie de la communauté à laquelle on appartient (promotion, département, université) que ce soit par le truchement de la vie académique (évaluation des enseignements, par exemple), administrative (participation au fonctionnement des instances collégiales) ou de la vie étudiante (vie associative). En effet, nous avons vu que la socialisation des étudiants constituait une part non négligeable de leur réussite en facilitant leur acculturation. Enfin, l'apprentissage du recours aux ressources que nous avons évoqué dans la partie dédiée aux étudiants nous semble de nature à affermir l'estime de soi et à favoriser l'autorégulation. Ceci constitue une autre façon de se développer intellectuellement, car, pour aller chercher des ressources ou demander de l'aide, il faut d'abord être capable de reconnaître qu'on en a besoin. Par ailleurs, se rendre compte que l'on peut dépasser une difficulté, obtenir une réussite, accompagné d'abord puis par soi-même ensuite, renforce le sentiment d'autoefficacité nécessaire à la prise en main de ses apprentissages. C'est ce que l'autorégulation doit permettre aux étudiants d'obtenir.

Ainsi, en s'engageant dans une telle démarche, un étudiant peut changer ses pratiques et acquérir de nouvelles compétences : il gagnera en maîtrise de soi et en efficacité d'apprentissage, il aura de meilleurs résultats sur le plan académique tout en maintenant ou en développant ses ancrages et ses relations sociales.

Bien entendu, nous savons qu'un certain nombre d'étudiants choisiront de ne pas entrer dans le processus proposé et rechigneront devant ce qu'ils considéreront comme superfétatoire. Il est vrai que certains néo-bacheliers ont pu développer leurs propres méthodes ou alors ne pas prendre la mesure du niveau d'exigence requis dans l'enseignement supérieur. C'est l'une des raisons pour lesquelles les formations générales à la méthodologie, si elles sont proposées, doivent être conçues sur de brèves périodes et sous-tendues par deux principes : d'une part, ne pas être prescriptives mais expérientielles et, d'autre part, renvoyer à la pratique des découvertes effectuées dans chaque enseignement et chaque tâche ultérieure. D'ailleurs, ces formations ne peuvent pas concerner tous les étudiants sur une longue période : le cas de l'Université de Lausanne (Unil) que nous avons évoqué est intéressant à cet égard car tous les étudiants de première année sont concernés, mais durant une brève période dédiée à leur accueil. Il s'agit d'une « prise de marque » initiale. Par la suite, d'autres systèmes peuvent être mis à la disposition des étudiants qui en feraient la demande ainsi qu'à ceux dont les responsables pédagogiques pensent qu'ils pourraient en tirer profit. C'est ainsi qu'apparaît la nécessité d'intégrer la réflexion sur l'autorégulation au sein des enseignements. En effet, ces pratiques doivent susciter et favoriser le développement systématique de cette autorégulation. C'est la condition de leur efficacité : les parenthèses méthodologiques qui se prolongent sans interaction avec les autres enseignements finissent, en effet, par tourner à vide.

Les enseignants et l'autorégulation des apprentissages

« Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? » C'est ainsi que Saint-Onge (2008) nous interpelle sur notre métier d'enseignant. Nous enseignons pour qu'ils apprennent, bien entendu, mais comment nous y prenons-nous ? Comment le vérifions-nous ? Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises depuis l'introduction de ce travail : il faut que l'enseignant lui-même devienne un professionnel des apprentissages. Cela signifie qu'il faut non seulement nous préoccuper des didactiques de nos disciplines, mais aussi des

stratégies, des méthodes et des processus que les étudiants développent pour apprendre. Car, bien entendu, cela ne peut se faire « hors sol », en dehors des disciplines, de leurs concepts, de leurs notions, des connaissances, savoirs, savoir-faire à acquérir et dont nous sommes aussi responsables. L'« adhérence » des méthodes aux contenus soulignée par Vygotsky et reconnue aujourd'hui par la communauté des chercheurs nous impose de ne les dissocier que provisoirement et avec précaution, pour travailler ensuite en permanence sur leur interaction. C'est pourquoi, c'est dans notre enseignement lui-même qu'il devient nécessaire de nous décentrer en nous demandant comment nous pouvons accompagner et soutenir les démarches d'apprentissage. Nous faisons référence ici aux « actes pédagogiques » proposés par S^t-Pierre *et al.* (2012) qui fournissent une grille de lecture efficace de nos pratiques. Ainsi, de quelle façon « [agissons-nous] *sur les connaissances antérieures* » des étudiants ? Comment les « [rendrons-nous] actifs » ? Comment « [exploiterons-nous] *les interactions* » ? De quelle manière « [soutiendrons-nous] *l'organisation des connaissances* » ? Que ferons-nous pour « *intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage* », ainsi que pour « *favoriser le transfert* » ? Et, enfin, comment « [soutiendrons-nous] *le développement de la capacité réflexive* » ? Ce dernier point nous paraît constituer la pierre angulaire d'une action pédagogique visant le développement de l'autorégulation des apprentissages. Nous avons bien conscience que, pour beaucoup d'enseignants du supérieur, la lecture de ces questions peut susciter une crainte due au fait que ces pratiques semblent éloignées de celles que nous connaissons et pourraient nous distraire de notre tâche de transmission.

Nous avons montré que l'on pouvait commencer par quelques étapes clefs relativement simples : travailler ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, les confronter à celles de collègues. Par ailleurs, participer à des ateliers de pédagogie universitaire présente de nombreux intérêts (Loiola et Romainville 2008, p. 530). Outre le fait d'échanger avec des collègues d'autres champs disciplinaires, cela permet de découvrir d'autres façons de faire, mais aussi de dédramatiser une question souvent développée dans la solitude pédagogique. C'est encore l'occasion de travailler sur ses pratiques à la lumière des avancées de la recherche. Petit à petit, on essaie une méthode pour développer l'interaction, on en observe le plus souvent les résultats

positifs (changement d'attitude des étudiants, attention accrue). Ainsi se développe-t-il une forme de confiance et il devient intéressant de relire l'organisation de ses séquences, puis de son cours, à l'aune du développement des apprentissages effectifs. L'attention aux stratégies des étudiants nous amène à mettre en œuvre des activités favorables à leur autorégulation (recherche des critères de qualité de leurs productions, autoévaluation, comparaison des méthodes, analyse croisée des stratégies de résolution de problème, etc.).

Pour consolider ces tentatives, pour enrichir ses connaissances et compétences professionnelles d'enseignant, chacun peut participer à une formation (quand elle existe), mais aussi bénéficier d'un accompagnement personnalisé. En effet, de plus en plus d'institutions d'enseignement supérieur se dotent de services dédiés au développement de pratiques pédagogiques favorisant les démarches d'apprentissage actives des étudiants, et, même si elles peinent parfois à être reconnues, leur présence aujourd'hui devrait permettre leur enracinement progressif. La région Auvergne-Rhône-Alpes finance un réseau rassemblant les « conseillers pédagogiques » d'une quinzaine d'institutions d'enseignement supérieur. Ce réseau offre un cadre au développement professionnel de ces conseillers pédagogiques. Ainsi permet-il « [...] *aux enseignants des établissements partenaires [de bénéficier] des services de formation et d'accompagnement qui ont pour finalité d'améliorer les apprentissages réalisés par les étudiants, en particulier par la mise en œuvre de pédagogies adaptées aux étudiants d'aujourd'hui.* »⁹¹.

L'une des portes d'entrée qui permet aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques est l'évaluation des enseignements par les étudiants. Nous avons montré que cette question devait encore faire l'objet de recherches, notamment sur les aspects relatifs au contrôle institutionnel. Cependant, dans le cadre d'une demande d'analyse de ses pratiques, un enseignant peut bénéficier d'une évaluation de ses enseignements par ses étudiants qui sera mise au point avec le conseiller pédagogique pour répondre à ses questions et préoccupations spécifiques. À cet égard, l'organisation à trois niveaux mise en place à l'Université Joseph-Fourier de Grenoble où l'institution gère l'évaluation des formations, les composantes celle des enseignements à l'aide d'un questionnaire rapide

⁹¹ Convention du réseau PEnSERA.

(permettant de détecter des questions à traiter par la suite de manière approfondie), pour finir par des évaluations effectuées à la demande des enseignants à des fins d'analyse approfondie et confidentielle d'une situation d'enseignement, nous paraît une excellente formule, respectant les personnes et leur permettant de percevoir ces évaluations comme une aide et non comme un danger. Ainsi, l'enseignant qui le désire peut-il bénéficier d'un accompagnement personnalisé lui permettant de se développer professionnellement. Le développement professionnel des enseignants est, en effet, l'un des chantiers que nous proposons à l'attention des institutions dans l'espoir de susciter le développement de l'autorégulation des apprentissages.

Les institutions et l'autorégulation des apprentissages

Pour les institutions, plus précisément pour leur gouvernance, la question se pose en termes de vision stratégique, s'incarnant concrètement à l'aide de moyens et de dispositifs. À cet égard, l'existence de services dédiés à la pédagogie comme un outil au service de la diffusion de pratiques pédagogiques qui suscitent l'autorégulation des apprentissages, nous semble décisive.

La vision peut s'articuler sur le constat qu'elles font des atouts, des forces, des faiblesses et des opportunités du contexte dans lequel elles se trouvent. De même, des initiatives politiques européennes, nationales ou régionales peuvent les aider à prendre position en faveur du développement de pratiques pédagogiques visant le plus grand nombre. À cet égard, De Ketele *et al.* (2016) ont développé une vision de « l'excellence sociétale et sociale » pour les institutions de l'enseignement supérieure qui passe par la recherche de l'excellence pédagogique. Et les auteurs montrent qu'elle est tout à fait compatible avec celle de l'excellence de la recherche. Par ailleurs, une telle vision doit être vigoureusement portée par les gouvernances au sein des institutions pour que ses mécanismes se mettent en place.

La stratégie doit être mise en œuvre pour plusieurs années de façon à ce que chacun, des enseignants aux étudiants en passant par le personnel technique et administratif (auquel on pense rarement et qui nous paraît ne pas devoir rester à l'écart de la « collectivité apprenante »), puisse en vérifier les bienfaits, s'y engager à son tour et renforcer son engagement dans un processus vertueux. De même, on peut avoir intérêt

à y faire participer les collectivités territoriales ainsi que des experts extérieurs, représentants de la société et de l'économie. Ainsi, l'institution renforce-t-elle la puissance de son discours à la fois en interne et vis-à-vis de l'extérieur.

Il s'agira alors de proposer des formations qui répondent aux besoins, mais en veillant à faire en sorte qu'une émulation intellectuelle soit toujours possible. On peut imaginer, par exemple un catalogue de propositions d'ateliers « de base » tels que ceux que nous avons évoqués à propos de l'UCLy et de PEnSERA. On agrémenterait cette proposition-catalogue de nouveautés, à raison d'une par semestre, par exemple, sur un niveau plus avancé ou « expert » d'un thème figurant au catalogue ou demandé par les enseignants. Et un troisième niveau pourrait consister en l'organisation de colloques touchant à la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Ainsi, l'excellence pédagogique de l'institution en serait-elle renforcée. Les colloques pourraient par ailleurs être l'occasion, pour les enseignants-chercheurs intéressés par la démarche du SoTL, de communiquer sur leurs recherches en matière de pédagogie. Par là ils développeraient leur « *impact factor* »⁹². Nous pensons qu'en réalité la pédagogie dans l'enseignement supérieur offre un champ d'investigation propice à l'harmonisation des activités d'enseignement et de recherche.

Enfin, outre la confection de catalogues en amont, peuvent être proposées des formations sur mesure, sortes de séances de conseil à la demande, pour préparer une évaluation d'une séance de cours et en faire l'analyse. On peut aussi suggérer, comme Demougeot-Lebel *et al.*, (2012, p. 125) un dispositif individualisé de longue durée qui, en cinq séances d'une heure accompagne un enseignant dans la préparation (trois séances), l'animation (suivi d'une séance) et l'évaluation (une séance) d'un nouvel enseignement.

Au niveau institutionnel, ces démarches nécessitent d'être concrètement animées et soutenues de façon à ce qu'elles puissent répondre aux besoins des enseignants et de l'institution. C'est la raison d'être des services d'accompagnement à la pédagogie. Diverses dénominations sont possibles (Services Universitaires de Pédagogie, SUP,

⁹² Le « facteur d'impact » mesure le nombre de citations des articles publiés dans une revue. Les tenants d'une évaluation quantitative de la recherche en font un élément de mesure pour les chercheurs... ce qui nous paraît contraire à un développement efficace et harmonieux de la recherche, selon nous supposé reposer sur la collaboration, l'ouverture et l'échange, plutôt que sur le calcul du nombre de fois où une idée est reprise et enrichie par un autre. Ce débat pourrait faire l'objet d'un autre travail.

Centre d'aide ou d'accompagnement à la Pédagogie, CAP, etc.). Dans tous les cas, des conseillers pédagogiques apportent leur expertise au service du développement professionnel des enseignants et des enseignants-chercheurs. Ils peuvent être enseignants-chercheurs eux-mêmes ou « ingénieurs pédagogiques ». Dans la Région Auvergne-Rhône-Alpes, une quinzaine d'entre eux se sont regroupés en un réseau qui leur permet de travailler ensemble à leur propre développement professionnel. Ils mettent leurs ressources en commun au service des enseignants des institutions auxquelles ils appartiennent.

Cette stratégie incarne la vision dans une politique, c'est-à-dire qu'elle se décline dans l'organisation et qu'elle est accompagnée de ressources et de moyens. C'est à ce stade qu'interviennent les différentes actions possibles des services dédiés à la pédagogie.

Pour être efficace cette politique ne doit pas passer seulement par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques, elle doit s'appuyer sur des moyens de reconnaissance et de valorisation de l'investissement des enseignants et des enseignants-chercheurs. Dans certaines institutions, des procédures d'« appels à projets » permettent d'offrir un accompagnement, une mise en avant ou encore des décharges aux enseignants qui y participent. Les projets retenus bénéficient d'un accompagnement humain et, parfois, financier, ainsi que d'une présentation à l'occasion d'une « Journée de la pédagogie » comme par exemple à l'Université Claude Bernard, Lyon 1. Ainsi, la bonne volonté et l'engagement sont encouragés, reconnus et valorisés très officiellement par l'institution. La communication effectuée autour de ces projets permet la diffusion des idées et en suscite de nouveaux.

Notons, d'ailleurs, que la loi obligeant les institutions d'enseignement supérieur à mettre en place des procédures d'évaluation des enseignements par les étudiants, elle offre un vrai levier dont nous devons nous saisir pour faire progresser les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques.

Cependant, le tableau que nous venons de décrire ne tient pas compte d'un élément d'importance que l'on décrit, en général, comme une « résistance au changement ».

Vaincre la « résistance au changement »

Chez les psychologues, cette expression désigne le fait que « [toute] *idée de changement, traduisant implicitement [...] des craintes, des peurs, des appréhensions, de l'hostilité, sont vécues comme relevant d'intrigue, de polarisation, de conflits ou d'impatience [...]* » (Bareil, 2004, p. 2). Il s'agit ici des manifestations de rejet auxquelles la proposition de changement donne lieu.

Dans l'enseignement supérieur, le premier point d'achoppement que nous avons relevé tient à la vision de l'enseignement : le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage n'est parfois pas compris (« Ils ont le Bac, alors ils sont capables, c'est à eux de s'adapter ! » ; « L'important, c'est ce que je leur apprend ! » ; « Je suis là pour transmettre et un enseignant n'est ni un coach, ni une assistante sociale »). Parfois, il est rejeté : « Tout ça, c'est secondaire, ce qu'il faut c'est de la performance : qu'ils apprennent et qu'ils sachent leurs cours, le "fond" d'abord ! ». Ces réflexions ne relèvent pas toutes de la mauvaise foi. Il est vrai que l'enseignant peut réellement manquer de temps et que, face à des présentations superficielles de questions méthodologiques, il hésite à « en perdre » pour des choses qui paraissent si évidentes ou si confuses, si personnelles ou si générales. Il paraît toujours plus simple de faire « comme on a toujours fait » voire comme on a été soi-même enseigné. Et tant pis si les amphithéâtres se vident, tant pis si les têtes prennent appui sur les mains ou si les cerveaux ne servent plus qu'à commander des scribes une heure ou trois heures d'affilée...

La résistance peut aussi se rencontrer dans les lieux où les décisions sont prises, soit parce que, universitaire depuis longtemps, on « sait de quoi on parle » et qu'il « suffit d'aller moins vite pour qu'ils comprennent », ou encore parce qu'« enseigner, on sait faire ou non, ça ne s'apprend pas », soit, enfin, parce que les moyens manquant, on juge que la priorité ira ailleurs, la pédagogie étant une source de dépenses inutiles. De même, nous l'avons montré aussi, les carrières universitaires se font sur les résultats de la recherche bien plus que sur l'investissement dans l'enseignement, la didactique de sa discipline ou la pédagogie. Et certains enseignants universitaires doivent, de plus, trouver des financements pour faire fonctionner leur laboratoire, d'autres convaincre des entrepreneurs de financer leurs travaux...

Poteaux (2013) utilise une belle expression pour signifier la recherche d'un équilibre rarement possible aujourd'hui entre les deux parties du métier : « *Le chercheur et l'enseignant ou la valeur du trait d'union* » (p. 7). En ce sens, la multiplication des zones d'interactions des enseignants-chercheurs entre leurs recherches (« *publish or perish* », dont la mention en anglais ne doit pas faire penser qu'elle n'a pas droit de cité en France !) et leur « service » d'enseignement (expression significative : le « service » est considéré comme une tâche secondaire, une obligation due au statut et non à la mission), leurs contributions à la vie de l'institution et aux représentations dans la société, est essentielle.

Mais la tradition française (Meirieu et Le Bars, 2001) n'est pas propice à l'évolution que nous proposons. En effet, il n'est pas facile de passer d'une situation où la vérité révélée vient du maître à celle où l'on voudrait aller, dans laquelle « [...] *le point de référence [est] ce que l'étudiant apprend non seulement en termes de connaissances, mais aussi de compétences transversales (esprit critique, résolution de problème)* » (Poteaux, 2013, p. 3).

Enfin, les étudiants eux-mêmes ne sont pas toujours si friands de méthodes destinées à renforcer leurs apprentissages. En effet, un certain nombre d'entre eux s'organisent de façon à faire un parcours « normal », sans trop de difficultés, mais sans véritable projet intellectuel : ils n'ont pas intériorisé l'exigence universitaire de précision, de justesse et de vérité, tant dans l'expression que dans la pensée, et jugent que le travail qu'on leur demande en matière d'autorégulation des apprentissages est stérile. Ils sont dans une « *perspective d'apprentissage minimaliste* » (Paivandi, 2015, p. 61) et cherchent à « [...] *se débrouiller pour valider [...] [et n'apprennent que] pour valider, en l'absence de sens* » (*ibid.*). Ceux-là ont tendance à rechigner lorsqu'on leur propose de s'investir dans des activités d'apprentissage en profondeur car cela suppose des efforts d'étude prolongés qui ne correspondent pas à leur représentation de l'apprentissage.

Alors, comment faire pour convaincre, comment amener chacun à saisir la nécessité de se mettre au service de l'apprentissage des étudiants ? Quels leviers mettre en œuvre, auprès de quelles populations ? Et par laquelle de ces populations commencer ?

Les enseignants et les enseignants-chercheurs, premiers vecteurs de l'autorégulation des apprentissages et de la méthodologie

Il nous paraît nécessaire de se préoccuper d'abord des enseignants et des enseignants-chercheurs parce que la formation à l'autorégulation des apprentissages doit être intégrée à l'enseignement des disciplines. Voyons quels chemins nous pouvons imaginer de façon à amener les « résistants » à rejoindre le groupe des « convaincus ». Nous en avons identifié trois principaux : tout d'abord, la formation initiale des enseignants-chercheurs est un vecteur de transformation intéressant ainsi que la certification et la valorisation des compétences acquises dans ce domaine. Ensuite, le dossier personnel d'enseignement de l'enseignant, sorte de portfolio, semble être un outil prometteur. Et enfin, le développement de démarches de type SoTL représente un moyen de concilier enseignement et recherche.

La formation initiale des enseignants-chercheurs constitue un vecteur important de la prise de conscience du fait « qu'enseigner s'apprend », (Donnay et Romainville, 1996). C'est l'occasion d'entrer dans une réflexion sur les finalités que l'on donne à son métier, accompagné par la réflexion des autres participants et les ressources des experts que ce soient les conseillers pédagogiques, les formateurs, les témoins ou les auteurs des ouvrages de référence. Ces occasions ne sont pas si nombreuses que l'on puisse se permettre de s'en passer totalement... si l'on souhaite progresser. Mais Cuisinier *et al.* (2006) ont montré, dans une enquête auprès d'enseignants en psychologie, que sur cent soixante-quinze d'entre eux, près de la moitié éprouvait « [...] *des difficultés dans la gestion des activités d'apprentissage et près d'un tiers dans l'élaboration des supports* » (*ibid.*, p. 241). De façon plus anecdotique, « [...] *la prise de parole en public constitue un exercice difficile pour près d'un tiers* » des enseignants ayant participé à cette enquête. (*ibid.*) Ce dernier point amène deux réflexions. Premièrement, il montre que les compétences nécessaires à l'enseignement ne sont pas naturellement acquises à l'issue des huit années de formation d'un enseignant-chercheur. D'autre part, les formations proposées peuvent rencontrer si ce n'est des besoins exprimés, au moins des difficultés vécues, dès lors que ces dernières ne sont pas vécues comme infamantes ou honteuses, mais comme des enjeux relevant d'une situation largement nouvelle et permettant de progresser. La France a, à cet égard, de nombreux progrès à faire : les « problèmes », en

effet, y sont trop souvent considérés comme des obstacles, alors que, dans la culture anglo-saxonne, ce sont des occasions de se dépasser par le développement d'une démarche de « *problem solving* ».

Nous suggérons donc que la formation soit modulée selon deux objectifs. Tout d'abord, elle doit répondre aux besoins des enseignants-chercheurs (répondre à des questions, apporter des outils – représentant à nos yeux matière à réflexion pédagogique : dans quels buts souhaitez-vous utiliser les boîtiers de vote, ou le tableau interactif, ou la salle modulable, etc. ?). Mais aussi, elle doit aussi proposer des moyens d'atteindre les buts de l'institution dès lors qu'ils ont été explicités, débattus et adoptés dans les instances *ad hoc*.

De plus, le fait que les formations proposées (en formation initiale ou continue) puissent offrir des certifications semble de nature à les rendre plus attrayantes. En effet, outre le fait que les institutions pourront, dès lors, prétendre participer à l'effort de formation de leur personnel, ces certificats sont de nature à constituer un élément de preuve à faire figurer dans un dossier personnel d'enseignement. Ce dernier rassemble les traces des activités d'enseignement qu'un enseignant-chercheur « [...] *produit ou sélectionne en regard des compétences qu'il souhaite voir valorisées* »⁹³ et qui témoignent de son implication dans ses tâches d'enseignement. Il peut être considéré comme un pendant du CV académique dans lequel les enseignants-chercheurs rassemblent les éléments concernant leur discipline (communications, publications, ouvrages, etc.). Nul doute que, sous la pression des instances internationales (nous avons évoqué le processus de Bologne mais aussi les classements internationaux), ou nationales comme le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en France, qui s'intéressent de plus en plus aux aspects pédagogiques dans leur évaluation de la qualité des formations, les dossiers personnels d'enseignement pourraient prendre aussi de la valeur.

D'autant plus qu'un tel dossier pourrait servir de support concret à la démarche de développement professionnel que constitue le SoTL. Il s'agit là de viser une harmonisation des deux aspects du métier d'enseignant-chercheur tout en restant

⁹³ Définition tirée du site de l'Université Libre de Bruxelles consulté le 7 juin 2016. URL : <https://www.ulb.ac.be/enseignements/dossiers/index.html>

exigeant en matière de qualité de recherche. Rege Colet *et al.* (2011) concluent leur article sur le SoTL par ces mots :

« Le SoTL peut faire partie des dispositifs qui favorisent le développement professionnel des enseignants universitaires et la valorisation de la fonction enseignante à deux conditions. La première est de renoncer à limiter le SoTL à la publication de haut niveau [...]. La seconde est que les dispositifs de conseil et d'accompagnement veillent à informer les enseignants sur leur pratique enseignante et les encouragent à explorer différentes facettes d'un engagement intellectuel dans l'enseignement. » (ibid., pp. 100-101).

Ils attirent ainsi notre attention sur la nécessité d'un accompagnement de la réflexion et des pratiques enseignantes si l'on vise le développement professionnel des enseignants. Cette responsabilité incombe évidemment aux institutions qui pourraient mettre en avant des ressources dédiées à cet accompagnement afin d'achever de convaincre les derniers réfractaires.

Les institutions : susciter l'adhésion à la transformation des pratiques

La présentation des résultats de la recherche dans ce domaine semble un point d'entrée nécessaire pour convaincre les décideurs de la nécessité d'investir (et de s'investir) dans le développement de pratiques enseignantes favorables à l'autorégulation des apprentissages. Certes, pour Duguet et Morlaix (2012, p. 11), « [...] *les pratiques en cours magistral [...] ne seraient pas sans effet sur la motivation des étudiants, sur leurs manières d'étudier ainsi que sur leur réussite en termes de résultats aux examens* ». Mais, précisent-elles aussitôt, ces recherches ne sont pas très nombreuses. Et, bien évidemment, la qualité de l'enseignement magistral ne doit pas être affectée par la mise en place de pratiques d'autorégulation. En revanche, nous savons que le lien est clair entre les pratiques pédagogiques et évaluatives et la motivation, ainsi qu'avec le sens que les étudiants attribuent à leurs apprentissages et leurs capacités de transfert de ces apprentissages (Tardif, 1997, pp. 15-16). Enfin, la recherche se développe considérablement dans ce champ disciplinaire et la vision des impacts des pratiques sur les apprentissages des étudiants ne peut que se préciser.

Par ailleurs, il serait judicieux aujourd'hui de mettre en avant les résultats que permet le développement de l'autorégulation des apprentissages au cours du premier cycle. En effet, les statistiques montrent que l'échec reste encore important à ce stade de la

formation. Nous avons montré que, malgré quelques progrès, des mesures telles que le « Plan Réussite en Licence » n'avaient pas donné les résultats qu'on en attendait. De plus, nous avons noté que l'hétérogénéité des groupes d'étudiants était un facteur de difficultés potentielles pour les enseignants : il convient urgemment de se saisir de cette question pour montrer que cette hétérogénéité peut être une formidable ressource lorsque l'on utilise les interactions et favorise l'entraide. Dès lors, investir dans ce type d'action pourrait contribuer à combattre l'échec tout en adressant un message fort aux enseignants. Cela permettrait de sensibiliser plus largement l'attention des enseignants aux stratégies d'apprentissage des étudiants qui leur sont confiés.

Un point supplémentaire nous paraît de nature à convaincre les derniers indécis : la composition de l'enseignement supérieur français en deux grandes branches – l'université et les « grandes écoles » – ne profite pas à l'université car elle est chargée de former tous les étudiants qui ne choisissent pas les filières dites sélectives, ou qui ne sont pas choisis par elles ! En effet, une partie de l'enseignement supérieur a mis en place des moyens de sélection qui lui permettent de choisir les étudiants qu'il formera, les autres devant se rabattre sur l'université (Beaud *et al.* 2010) : et les « élus » réussissent évidemment mieux que les autres, aggravant le fossé. En transformant les *objectifs* de l'enseignement supérieur (autonomie dans le travail et exigence intellectuelle) en *préalables*, les « grandes écoles » s'assurent leur succès et contribuent au maintien de taux d'échec élevés à l'université en y renvoyant ceux dont elles ne veulent pas se charger. Et c'est à cette dernière que revient alors de prendre ces objectifs au sérieux. Dès lors, pourquoi ne pas chercher à développer des pratiques pédagogiques qui, sans remettre en cause les visées d'excellence académique propres à l'université, lui permettent de contrer la concurrence, cause de déséquilibre à nos yeux, du reste de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous suggérons une voie d'action pragmatique dans le but de remobiliser un certain nombre d'acteurs : les enseignants-chercheurs pour les raisons que nous avons données, mais aussi les étudiants qui pourraient, plus nombreux, trouver dans une attention accrue à leurs apprentissages un intérêt à se tourner vers les institutions où on le leur proposerait. Le cadre de la loi LRU ne donne-t-il pas un peu plus de liberté aux institutions pour aller dans ce sens ?

Il nous reste peut-être un dernier argument en faveur de l'investissement dans la formation et l'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs sur leurs pratiques pédagogiques. À fréquenter ces questions de conceptions et de méthodes d'enseignement sur le plan de la recherche comme de la pratique, nous en avons développé une vision peut-être un peu déformée. Cependant, nous rencontrons beaucoup de membres des différentes parties prenantes que ces questions concernent. En effet, les étudiants aux apprentissages desquels nous contribuons, les enseignants que nous accompagnons, avec lesquels nous animons des ateliers, les responsables des institutions qui participent, parfois, à de telles séances ou devant lesquels nous sommes amenés à en démontrer le bien-fondé et, enfin, les conseillers pédagogiques et chercheurs que nous côtoyons dans notre travail... tous contribuent par leurs questions, leurs remarques ou l'expression de leurs besoins à renforcer notre conviction. Aujourd'hui, y a-t-il d'autres voies que celle de l'attention aux apprentissages des étudiants pour permettre au plus grand nombre de se former selon l'orientation de son choix ? Avons-nous beaucoup d'autres possibilités que celle de l'accompagnement et de la formation des enseignants pour améliorer la qualité de nos formations ? Existe-t-il tant d'autres pistes pour que des institutions dont les moyens ne sont pas extensibles puissent accueillir et accompagner dans leur projet des étudiants de profils diversifiés ? Finalement, nous posons la question des finalités de l'enseignement supérieur et de son introuvable « démocratisation » : peut-on se contenter de regarder réussir ceux et celles qui savent déjà comment y parvenir en abandonnant les autres dans un « parcours du combattant » indigne d'un pays comme la France et de ses valeurs ?

*

À ce propos et de façon à soumettre un dernier élément à la réflexion de nos lecteurs, nous voudrions partager avec lui la question de Jean-Marie De Ketele *et al.* (2016) dans *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*. Entre une conception de l'excellence, fort louable au demeurant, qui consiste à sélectionner et construire une élite au détriment d'une formation plus adéquate et généralisée à l'ensemble de la société et celle d'une excellence sociale dans laquelle « [...] toutes les universités œuvrent pour que toutes les formations offertes à tous les étudiants excellent et que chacun puisse atteindre son propre niveau d'excellence » (*ibid.*, p. 211), notre choix est fait. D'autant

plus qu'ainsi, non seulement on ne se prive pas de l'excellence académique et scientifique nécessaire à la société mais on contribue à l'amélioration de la société entière « [...] *en formant des personnes assumant toutes leurs responsabilités de citoyens* ». (De Ketele et al., 2016, p. 211).

L'accompagnement méthodologique et la formation à l'autorégulation des apprentissages peuvent ainsi contribuer, pour leur part, au développement de cette excellence, c'est ce que nous avons tenté de montrer dans ce travail. C'est ce qui pourrait, nous l'espérons, être au cœur de futurs et nombreux travaux. Et c'est le moins que nous souhaitons à notre société.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Le plan de cours

INDIVIDUS, CULTURES, SOCIÉTÉS

PLAN DE COURS⁹⁴ - Année 2016 2017 - 1A ESDS FAST TRACK

PLAN

Présentation générale

- a) Description
- b) Organisation
- c) Franck Bertucat

Programme et compétences visées

- a) Description
- b) Pourquoi ce cours
- c) Les objectifs
- d) Les règles
- e) Le programme

Bibliographie

Franck Bertucat

e-mail : fbertucat@ucl.fr

tel : 0426 845 207

Bureau GE03 (à côté de celui de Mesdames Gautrot et Bernard)

Je suis facilement joignable par courriel (réponse assurée en 48h).

Je reçois sur rendez-vous.

⁹⁴ Ce document réunit l'ensemble des informations nécessaires pour suivre cet enseignement. Vous devez le lire et le conserver afin de pouvoir y revenir si nécessaire au cours de l'année.

I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE

A/ DESCRIPTION

Enseignement en « classe renversée » dont l'objectif est de vous accompagner dans le **développement de**

- **Connaissances de fond sur la relation à l'Autre**, à la différence interculturelle, dans une optique de management des organisations.
- **Compétences concrètes**, en lien avec le reste du programme Grande École (prise de parole en public, critique positive, utilisation de supports de présentation).

Vous aurez l'occasion, de découvrir et d'apprendre les concepts en établissant vous-mêmes les chapitres de cet enseignement ; de vous familiariser avec la démarche intellectuelle de la recherche scientifique (constat, hypothèse, vérification & lecture, discussion).

Enfin vous aurez l'occasion de développer une habilité réflexive sur votre apprentissage.

B/ ORGANISATION, PROPOS GÉNÉRAL

Finalité du cours : la mondialisation oblige à revoir les fondements du management à l'aune de la différence interculturelle. Apprendre à construire une véritable compétence interculturelle.

Enseignement « rapide » dont les dates sont communiquées dans le planning qui vous a été remis au cours de la première journée.

Elles figurent dans le calendrier général à la fin de ce document.

Attention cependant : l'évaluation finale de l'enseignement (l'examen) se situe à l'issue du 2^e semestre au cours d'une journée dédiée.

Enseignement « pratique » : **vous devez agir entre les séances** pour alimenter les points d'avancement de vos chapitres pendant les séances et, surtout, pour apprendre les parties des chapitres des autres.

L'ÉVALUATION sera faite sur deux plans :

- Travail de groupe : présentation générale du chapitre par dossier et soutenance en groupe.
- Travail individuel sous deux formes :
 - ✓ un examen sur table
 - ✓ un e-portfolio⁹⁵ à développer obligatoirement dès la première séance.

C/ Franck BERTUCAT

Responsable pédagogique en 1^o cycle depuis plusieurs années (auprès des 3A) puis Responsable des Associations, je suis chargé d'une mission de développement des Associations.

Par ailleurs, chargé de mission auprès du Recteur de l'Université pour la pédagogie universitaire et doctorant en sciences de l'éducation, je m'intéresse tout particulièrement à la façon d'enseigner à l'université.

Enfin, je termine une thèse en sciences de l'éducation.

II. PROGRAMME & COMPÉTENCES VISÉES

Dans le Supérieur, la qualité de votre formation dépend beaucoup de la qualité de votre apprentissage : **vous êtes responsables** de ce que vous faites des éléments que l'école et l'université mettent à votre disposition.

Dans cet enseignement, vous serez les « profs », je serai l'un des étudiants. Je vous apporterai le cadre de travail et, parfois, des méthodes, mais aussi ma connaissance sur le fond (pour d'éventuelles corrections de vos propos).

Votre travail consistera en la préparation et l'animation d'un chapitre de ce cours, comprenant le polycopié, des QCM et des questions de cours ainsi que des supports pour l'animation de votre cours.

⁹⁵ Document individuel enregistré sur la plateforme Moodle.

A/ DESCRIPTION DU COURS

7 séances de 3 à 4,5 heures réparties sur deux mois : ce sera rapide.

Comme les séances constituent à la fois des occasions de « faire cours » et de le préparer, nous alternerons moments de recherche, de travaux de groupe et de présentation. A chaque séance, il y aura donc des moments « libres » (pour aller chercher de l'information), des moments de construction, de synthèse, (en groupes « spécialisés »), des temps d'animation de cours (où vous enseignerez et vous organiserez des contrôles) et des moments individuels (pour une pratique réflexive de votre métier d'étudiant et faciliter vos apprentissages).

Cinq thèmes, cinq chapitres :

- La notion d'identité et la construction d'identité culturelle.
- **Les modalités d'influence du groupe sur l'individu**
- **Le poids des préjugés face à la différence : d'hier à aujourd'hui.**
- **Les malentendus qui peuvent naître d'un contexte de pluralité culturelle.**
- **L'apprentissage interculturel.**

B/ POURQUOI CE COURS ?

En contexte de mondialisation, les enjeux de l'interculturalité ne peuvent plus être ignorés. Même dans les entreprises dont l'activité internationale repose sur de longues années d'expérience, la théorie du management de « portée universelle » a démontré son inefficacité. Le manager doit désormais tenir compte des différences culturelles au sein de son équipe, au sein du pays dans lequel il travaille et au sein de l'organisation qui l'emploie.

Or, chaque culture appréhende différemment la gestion du temps, de l'espace, de l'émotion, voire la séparation vie privée/vie professionnelle. La situation pluriculturelle amène tant de difficultés et de facteurs de conflits, qu'elle exige la construction d'une véritable compétence interculturelle, pour transformer ce qui peut être un facteur de conflits en force, tant pour l'individu que pour le groupe. En effet, l'interculturalité peut se révéler être une véritable source d'innovation et de performance.

Nous irons à la recherche des concepts de base en psychologie sociale, des théories classiques et contemporaines, mais aussi des recherches récentes dans ce secteur.

Comment le comportement, les sentiments ou les pensées d'un individu sont-ils déterminés par le comportement des autres qui l'entourent ?

Quels sont les principaux enjeux des interactions humaines et leurs fondements psychologiques ?

Comment les gens se perçoivent-ils, s'influencent-ils et entrent-ils en interaction ?

Ces apports faciliteront la compréhension des fondements scientifiques de l'idéologie et de la communication.

Enfin, les méthodes de travail employées visent à vous accompagner dans ces découvertes tout en vous permettant de développer

- Vos capacités à travailler en groupe
- À vous exprimer en public
- À entreprendre une démarche réflexive sur vos stratégies d'apprentissage

C/ LES OBJECTIFS DU COURS

Il s'agit de vous accompagner dans le développement de connaissances (objectifs cognitifs), de savoir-faire (psychomoteurs) et de savoir-être (affectifs et psychomoteurs) par leur mise en œuvre concrète : à la fin de cet enseignement, vous devriez être en mesure de :

- Sur le plan cognitif :
 - ✓ Expliquer les principales théories et méthodes de recherche en psychologie sociale (PROF 3)
 - ✓ Différencier les comportements, les attitudes et les opinions qui se manifestent au cours des interactions sociales (PROF 3)
 - ✓ Distinguer et définir les notions de don et de contre-don (SURF 3)
- Sur le plan affectif :

- ✓ Travailler en petits groupes : vous organiser pour atteindre ensemble un objectif commun (PROF 4)
- ✓ Interroger personnellement vos « évidences » afin de faciliter votre adaptation aux fluctuations de l'environnement social (PROF 2)
- ✓ Aborder les difficultés inhérentes à la pluriculturalité (PROF 2)
- Sur le plan psychomoteur :
 - ✓ Présenter le résultat de votre travail en public (PROF 4)
 - ✓ Écouter le travail des autres et le critiquer de façon positive (valeur ajoutée) (PROF 4)
 - ✓ Établir des documents de présentation et des synthèses (PROF 4)

D/ LES RÈGLES DU COURS

Bienveillance mutuelle, écoute et critique constructive.

« Jouer le jeu » pour avoir plus de chances d'apprendre.

Entre une et deux heures de travail hebdomadaire en plus des heures de cours (comprendre ce que les autres groupes ont présenté et l'apprendre, préparer les présentations du travail du groupe et tenir son carnet réflexif à jour)

E/ LE PROGRAMME DU COURS

- 3 mai : lancement, présentation générale, organisation et consignes, entrée dans le sujet
- 10 mai : Création, avancement 1^{er} stade
- 17 mai : Cours, 1^{re} partie chapitres
- 22 mai : Cours, 2^e partie chapitres, contrôle continu cours
- 6 juin : Cours, 3^e partie chapitres
- 14 juin : Cours, 4^{ème} partie et fin chapitres, préparation examen
- 22 juin : Evaluations et synthèse

BIBLIOGRAPHIE

- BAGGIO S., *Psychologie sociale : concepts et expériences*, Le Point sur, Psychologie, 2011.
- CLANET Claude, *L'Interculturel : l'introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- CUCHE Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, (1996), 2010.
- D'IRIBARNE Philippe, *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*, Paris, Seuil, 1998.
- GOSLING P. (sous la direction de), *Psychologie sociale. Approches du sujet social et des relations interpersonnelles*, Tome 2, Lexifac, 1996.
- HALL Edward T., *Inventing the Barbarian*, Oxford, Clarendon Press, 1989.
- HOFSTEDE Geert, *Vivre dans un monde multiculturel, comprendre nos programmations mentales*, Paris, Editions d'Organisation, 1994.
- REZSOHAZY Rudolph, *Sociologie des valeurs*, Armand Colin, 2006.
- SAUQUET Michel, *L'intelligence de l'autre : prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*, Paris, Editions Charles Léopold Mayer, 2007.
- VALLERAND, Robert J. (sous la direction de), *Les Fondements de la psychologie sociale*, 2^{ème} édition, Montréal, Chenelière éducation, 2006.
- MOSCOVICI S. (sous la direction de), *Psychologie sociale*, Paris, Quadrige Manuels, 2011.
- MAISONNEUVE J., *La Psychologie sociale*, Paris, PUF Que Sais-Je ?, 2013.
- LEWIS, R., *Pourquoi j'ai mangé mon père*, Paris : Pocket, 1975

ANNEXE 2
Questionnaire examen « Méthodes de travail »

	QUESTIONS	VOTRE RÉPONSE (EN MAJUSCULE)	DEGRÉS DE CERTITUDE DE VOTRE RÉPONSE (cochez la case la plus proche de votre degré de certitude)				
1	Le temps est une ressource :		0 - 20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-100 %
	A - Définie						
	B - Définitive						
	C - Finie						
	D - Précieuse						
2	Il est nécessaire de connaître les autres pour travailler en groupe...		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - parce qu'on s'apprécie mieux quand on se connaît						
	B - parce qu'on réagit plus rapidement						
	C - parce qu'on a de meilleures relations						
	D - parce qu'on est plus efficace.						
3	Un lecteur efficace est		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - un lecteur actif						
	B - un lecteur organisé						
	C - un lecteur conscient de sa vitesse de lecture						

	D - un lecteur bien installé						
4	Mémoriser c'est :		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
5	Citez les rôles de l'Animateur		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
6	Faut-il faire attention aux perceptions des autres membres du groupe ? Pourquoi ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - OUI, cela permet de prévenir les conséquences négatives sur le travail du groupe.						
	B - NON, c'est secondaire, le groupe fait ce qu'il a à faire.						
7	Un sandwich ou un millefeuille d'étude, c'est		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - un en-cas pour la pause de la mi-journée						
	B - quand on a des cours différents dans une journée						
	C - le découpage d'une période d'étude en fonction des matières que l'on a prévu de travailler						
	D - lorsque l'on cumule la préparation de plusieurs diplômes						

8	Les difficultés de lecture forment la 2° principale cause de l'échec scolaire		0 - 2 0 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - Faux						
	B - Vrai						
9	Le RIS, c'est le...		0 - 2 0 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - Réactivateur d'Insertion Sensorielle						
	B - Réactivateur des Impressions Sensorielles						
	C - Registre des Informations Sensorielles						
	D - Registre des Impressions Sensorielles						
10	Pour un groupe, la production, c'est		0 - 2 0 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - ce qui sort d'un atelier						
	B - ce que le groupe se dit						
	C - ce que le groupe imagine						
	D - ce que le groupe réalise						
11	Etes-vous attentif ?		0 - 2 0 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - OUI						
	B - NON						
12	La gestion du temps c'est		0 - 2 0 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - Personnel						
	B - Lié à la psychologie						
	C - Améliorable						
	D - Un moyen de performance professionnelle et						

	personnelle						
13	Les deux organes utilisés lors de la lecture ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
14	Les trois étapes de la mémorisation sont		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - lire, répéter, réciter						
	B - parler, chanter, bouger						
	C - Voir, inscrire, aimer						
	D - accueillir, fixer, restituer						
15	Qu'est-ce que la régulation ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
16	Deux bonnes raisons de se donner des objectifs ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
17	Au cours d'une réunion, les observateurs devront être attentifs :		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - à l'écoute dans le groupe						
	B - à la participation active des membres du groupe						
	C - aux apports d'information effectués par chacun des membres du groupe						
	D - au questionnement du groupe ?						

18	L'un des deux organes utilisés pour lire avance plus vite que l'autre, lequel est-ce ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
19	La répétition représente quel pourcentage de l'acte de mémorisation ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - < 5%						
	B- entre 5 et 25%						
	C - entre 26 et 40%						
	D - entre 41 et 50%						
20	Les outils de gestion du groupe (réunion) <i>cherchez l'intrus</i>		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - Interactions						
	B - questions						
	C - reformulation						
	D - convocation						
21	Mes caractéristiques sont : réaliste/atteignable & mesurable/quantifiable ; que suis-je ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
22	Quels sont les deux types de lecture que avons-nous abordés ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%

23	Le cycle idéal de la mémorisation est :		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - 10', 10h, 1 jour, 1 semaine, 1 mois, 3 mois						
	B - 10', 24h, 1 semaine, 1 mois, 3 mois						
	C - 10h, 24h, 1 semaine, 1 mois, 3 mois						
	D - 10", 1h, 1 semaine, 1 mois, 3 mois						
24	Etapas de la dynamique de groupe		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
25	Les caractéristiques d'une équipe :		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - Un objectif						
	B - Un leader						
	C- Une organisation						
	D- Des rôles différents & complémentaires						
26	Se donner des objectifs, dans le cas du repérage ou de l'écramage ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - dans le cas du repérage						
	B - dans le cas de l'écramage						
27	Qui a montré que l'on retient mieux ce que l'on a appris de façon distribuée ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - Hall						
	B - Ebbinghaus						

	C - Laswell						
	D - Jost						
28	Pour mémoriser : (décrire un système de mémorisation présenté en cours)		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
29	Caractéristiques des 6 chapeaux		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - Dépasser l'inhibition due au regard du groupe						
	B - Protection des membres du groupe par l'intermédiaire du rôle						
	C - Développer la pensée des membres du groupe : elle provient du rôle						
	D - Appliquer des règles du jeu simples à la réflexion						
30	Un bon groupe doit se distribuer combien de rôles ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - 2						
	B - 4						
	C - 5						
	D - 7						
31	Pourquoi les pauses sont-elles nécessaires ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - elles consolident les connexions neuronales						
	B - elles permettent l'engrammage						

	C - elles renforcent la myélinisation						
	D - elles facilitent la restitution						
32	Dans quel type de lecture utilise-t-on le repérage ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
33	Le topogramme est		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - un appareil de mesure des distances sur une carte						
	B - un moyen de prise de notes adapté au fonctionnement cérébral						
	C - un moyen de représentation de la profondeur de la pensée						
	D - un résumé de cours						
34	Pourquoi se donner des objectifs et un animateur ? <i>Complétez les affirmations</i>		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	Se donner des objectifs =>						
	Se donner un animateur =>						
35	Dans quel type de lecture utilise-t-on l'écramage ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
36	L'engrammage, c'est		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - fixer des lettres sur un support d'imprimerie						
	B - trier des programmes d'étude						
	C - inscrire en mémoire par connexions neuronales						

	D - action corollaire au pesage manuel						
37	Sans action, en 24h on perd		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - 20% de l'information						
	B - 40% de l'information						
	C - 60% de l'information						
	D - 80% de l'information						
38	La production d'un groupe ?		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - C'est le principal pour le groupe						
	B - C'est ce que doit faire le groupe						
	C - C'est l'urgence du groupe						
	D - C'est la caractéristique du groupe						
39	Estimer le temps des activités, pourquoi ? Pour contraindre l'esprit à l'efficacité, il faut		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - estimer le temps des activités						
	B - se donner des objectifs						
	C - apprendre à anticiper						
	D - utiliser les bons outils						
40	Pour lire vite il faut		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - un verre de vin						
	B - un coussin confortable						
	C - l'ombrage d'un arbre						
	D - un temps sec et frais						

41	Citez un geste mental nécessaire à la mémorisation		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
42	L'intelligence c'est :		0 - 20 %	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
	A - l'ensemble des connexions neuronales						
	B - la compréhension du monde						
	C - savoir mémoriser						
	D - savoir prendre du recul						

ANNEXE 3 : Diagnostic Méthodologie de l'apprentissage (Wolfs, 1998)

MES OUTILS DE TRAVAIL INTELLECTUELS

296

Mes outils de travail intellectuels

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR OU DÉBUTANT L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(J.L. Wolfs. Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage.
Du secondaire à l'université. Bruxelles, De Boeck Université, 1998.)

COMMENT FAITES-VOUS HABITUELLEMENT POUR APPRENDRE OU POUR ÉTUDIER UNE MATIÈRE ?

1. But de ce questionnaire

Le but de ce questionnaire est de vous aider, dans un premier temps, à DÉCRIRE le plus précisément possible comment vous faites habituellement pour apprendre ou pour étudier une matière.

Vous pourrez ainsi, dans un second temps, après y avoir réfléchi par vous-même et après en avoir éventuellement parlé à d'autres personnes (professeurs, amis...) DÉCIDER en meilleure connaissance de cause, si vous estimez nécessaire ou non de modifier vos habitudes de travail.

Pour que ce questionnaire vous soit vraiment utile, il est important d'y répondre en toute sincérité. Chacun a sa stratégie pour apprendre et pour étudier une matière. Ce qui est intéressant pour vous, c'est bien entendu de connaître le mieux possible la vôtre et non pas d'essayer de donner de vous une image qui ne correspondrait pas à la réalité.

2. Comment répondre à ce questionnaire ?

Vous trouverez une liste de propositions décrivant différentes manières d'apprendre ou d'étudier une matière. En face de chacune d'elles, nous vous demandons d'entourer une des lettres suivantes : «J», «R», «S» ou «T».

«J» = Je n'utilise *pratiquement jamais* cette manière d'apprendre ou d'étudier une matière.

«R» = J'utilise *rarement* cette manière d'apprendre ou d'étudier une matière.

«S» = J'utilise *souvent* cette manière d'apprendre ou d'étudier une matière.

«T» = J'utilise *pratiquement toujours* cette manière d'apprendre ou d'étudier une matière.

N.B. : Il est important de répondre à toutes les questions et sous-questions.

Bonne réflexion!

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONNAIRE

Q.1 *Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie :*

(1) je souligne au fluo ou au crayon les passages qui me paraissent importants ;	J R S T
(2) je tente de repérer les mots liens (ex : par contre, de plus, ou, etc.) ;	J R S T
(3) je tente de repérer les différentes parties d'un texte (ex : introduction, conclusion...).	J R S T

Q.2 J'essaie de faire des liens entre les différentes parties d'une même matière ou entre matières ou cours différents.	J R S T

Q.3 *Lorsque je dois mémoriser une matière :*

(1) j'essaie de bien la comprendre avant de la mémoriser	J R S T
(2) j'essaie directement de la mémoriser, même si je ne comprends pas tout.	J R S T

Q.4 *Quand je rate un contrôle ou un examen, c'est souvent dû à :*

(1) un manque d'étude ;	J R S T
(2) un manque d'intérêt pour le sujet ;	J R S T
(3) un cours mal donné ;	J R S T
(4) des questions trop difficiles ou à une évaluation trop sévère de la part du professeur ;	J R S T
(5) une mauvaise manière d'étudier (ex : manque de compréhension de la matière)	J R S T
(6) des facteurs perturbateurs passagers (stress, fatigue,...).	J R S T

Q.5 *Lorsque je rencontre un mot que je ne comprends pas :*

(1) je cherche à en dégager le sens à partir du contexte ;	J R S T
(2) je demande à quelqu'un de me l'expliquer (professeur, parents, ami...) ;	J R S T
(3) je continue ma lecture et ne m'attarde pas à ce mot incompris parce que je pense que ça ne m'empêchera pas de comprendre l'ensemble.	J R S T

Q.6 Avant de répondre à une question lors d'un contrôle, je fais un plan de ma réponse au brouillon.	J R S T

Q.7 J'essaie de reformuler dans mes propres mots les phrases ou parties de cours que je juge difficiles.	J R S T

Q.8 J'ai tendance à étudier ou à rédiger mes travaux à la dernière minute.	J R S T
Q.9 J'ai tendance à chercher des exemples personnels pour mieux comprendre la matière.	J R S T
Q.10 Lorsque je lis une formule de type mathématique ou scientifique, j'essaie de les reformuler également en mots pour mieux les comprendre.	J R S T
Q.11 Avant d'étudier une matière, j'essaie de voir ce que le professeur attend.	J R S T
Q.12 Quand je reçois un travail corrigé par le professeur :	
(1) je regarde uniquement les points que j'ai eus ;	J R S T
(2) je cherche à comprendre pourquoi certaines de mes réponses étaient incorrectes.	J R S T
Q.13 Lorsque je dois mémoriser une matière, ce que j'essaie de retenir, c'est :	
(1) tout ce qui a été vu au cours ;	J R S T
(2) un plan ou résumé du cours.	J R S T
Q.14	
(1) je suis confiant en mes capacités ;	J R S T
(2) je me laisse facilement décourager.	J R S T
Q.15 Lorsque je sais une ou plusieurs semaines à l'avance que je dois remettre un travail important ou présenter un examen, je me fixe des étapes intermédiaires et des échéances que je m'efforce de respecter.	J R S T
Q.16 J'ai tendance à être facilement déconcentré lors de mon étude (téléphone, sieste, conversations, télévision, rêveries...).	J R S T
Q.17 Lorsque j'étudie une matière, j'essaie de voir dans quelles situations elle pourrait me servir (ex : utilité pour un autre cours, pour la vie de tous les jours, pour mes futures études ou mon futur métier etc.).	J R S T
Q.18 Face à un devoir ou un exercice difficile :	
(1) j'essaie un moment et si ça ne va pas, je ne le fais pas ;	J R S T
(2) j'essaie de le faire à tout prix.	J R S T

Q.19 *Au moment où je mémorise :*

(1)	je me récite le cours mot à mot ;	J R S T
(2)	je m'imagine le cours sous la forme d'une série d'images, de schémas ou de tableaux ;	J R S T
(3)	je me récite le cours avec mes propres mots.	J R S T

Q.20 *Quand j'éprouve une difficulté dans le travail à la maison :*

(1)	je téléphone à un copain plus calé ;	J R S T
(2)	je demande l'aide à quelqu'un de ma famille ;	J R S T
(3)	je relis mes notes de cours (définitions, exercices semblables...) ;	J R S T
(4)	je m'organise pour pouvoir recopier le travail d'un autre élève ;	J R S T
(5)	je consulte des ouvrages de référence (dictionnaires, livres...) ;	J R S T

Q.21 *Quand je lis un texte :*

(1)	je recherche les contradictions éventuelles dans les idées ;	J R S T
(2)	je recherche les liens logiques entre les différentes idées, même s'ils ne sont pas clairement exprimés.	J R S T

Q.22 *J'essaie de rassembler de manière personnelle des informations ou des idées que je trouve à des endroits différents.*

J R S T

Q.23 *J'estime avoir des difficultés à :*

(1)	planifier mon travail dans le temps ;	J R S T
(2)	m'auto-évaluer.	J R S T

Q.24 *J'essaie de faire des comparaisons entre les différentes parties d'une même matière ou entre matières ou cours différents.*

J R S T

Q.25 *Pour mieux comprendre une nouvelle notion, j'essaie de chercher des exemples l'illustrant.*

J R S T

Q.26 *Quand j'étudie une matière, je me pose à moi-même :*

(1)	des questions qui me montrent que j'ai bien retenu la matière ;	J R S T
(2)	des questions qui exigent de la réflexion, la réponse à ces questions ne se trouve pas telle quelle dans la matière, mais peut être construite à partir de celle-ci ;	J R S T
(3)	des questions qui exigent une réflexion personnelle et dont la réponse ne peut pas être construite uniquement à partir de la matière vue.	J R S T

- Q.27** Lorsque je veux défendre un point de vue ou une opinion, je me base sur des faits concrets, des observations. J R S T
- Q.28** *J'estime avoir des difficultés à :*
- (1) comprendre correctement le vocabulaire utilisé au cours ou dans les textes que je dois lire ; J R S T
 - (2) prendre des notes au cours ; J R S T
 - (3) m'exprimer correctement ; J R S T
 - (4) reformuler, en mes propres mots et de manière correcte, ce qui a été dit au cours ; J R S T
 - (5) résumer correctement un cours ou un texte ; J R S T
 - (6) comprendre correctement les graphiques ou schémas de mes cours ou de mes lectures. J R S T
- Q.29** Lorsque je me suis fixé un programme de travail ou d'étude, je suis capable de l'adapter avec souplesse aux circonstances ou aux imprévus, tout en veillant à atteindre les mêmes objectifs. J R S T
- Q.30** *Mon avenir :*
- (1) j'ai une idée précise du type d'études que je souhaiterais effectuer après mes études secondaires ; J R S T
 - (2) j'hésite encore entre deux ou trois choix possibles, J R S T
 - (3) je n'ai encore aucune idée précise du type d'études que je choisirai ; J R S T
 - (4) je n'ai pas envie de faire des études supérieures.
- Q.31** Chaque semaine, j'établis un horaire visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps d'étude et de travail. J R S T
- Q.32** *J'estime avoir des difficultés à :*
- (1) créer une définition ; J R S T
 - (2) mémoriser ; J R S T
 - (3) comparer des approches ou des points de vue différents ; J R S T
 - (4) appliquer une règle ou une formule ; J R S T
 - (5) résoudre des problèmes ; J R S T
 - (6) chercher des informations (au dictionnaire, dans des livres, à la bibliothèque etc.) ; J R S T
 - (7) argumenter un point de vue. J R S T
- Q.33** Avant de répondre à une question, j'estime nécessaire d'en faire un plan au brouillon. J R S T

Q.34 Quand je réussis brillamment un contrôle ou examen, c'est souvent dû :

(1) à la quantité de temps ou de travail que j'y ai consacré ;	J R S T
(2) à l'intérêt que je porte pour le sujet ;	J R S T
(3) au fait que le cours était particulièrement clair ;	J R S T
(4) à la facilité des questions ou à la cotation large du professeur ;	J R S T
(5) à la qualité de ma méthode de travail ;	J R S T
(6) au fait que j'ai eu de la chance ou que j'étais particulièrement en forme ce jour-là.	J R S T

Q.35 Lorsque je lis un texte ou que je l'étudie :

(1) je tente de rechercher l'idée maîtresse du texte ;	J R S T
(2) je fais un plan de la matière, un schéma, ou un tableau ;	J R S T
(3) j'estime que ce n'est pas nécessaire d'en faire un plan ou un résumé.	J R S T

Q.36 Temps consacré en moyenne et par jour à :

- étudier : ...
- faire des devoirs ou des travaux : ...

Q.37 Je suis satisfait du soutien moral que mes parents m'apportent dans mes études. J R S T

Réponds en cochant la case qui te décrit le mieux.

Q.38 Lorsque je présente un contrôle ou un examen, je me dis :

(1) ce qui compte, c'est d'avoir les points juste suffisants pour réussir ;	☐
(2) je vais essayer d'avoir les meilleurs résultats possibles ;	☐
(3) je fais de mon mieux, peu importe les résultats.	☐

Q.39 J'estime que, par rapport à mes études, mes parents ont des espoirs :

(1) trop élevés ;	☐
(2) pas assez élevés ;	☐
(3) réalistes.	☐

Q.40 Lorsque je dois mémoriser une matière :

(1) je la lis une fois ;	☐
(2) je la lis deux fois ;	☐
(3) je la lis trois fois ;	☐
(4) je la lis quatre fois ou plus.	☐

Q.41 *Quand j'étudie, j'arrive à faire attention — sans interruption — environ :*

- (1) 10 minutes ; ☐
- (2) 30 minutes ; ☐
- (3) 60 minutes ; ☐
- (4) ou plus. ☐

Q.42 *Comment je me sens :*

- (1) j'estime que globalement, je me sens bien dans ma peau ; ☐
- (2) j'estime que je me sens mal dans ma peau mais que cela n'a pas de conséquence sur mes résultats scolaires. ☐
- (3) j'estime que je me sens mal dans ma peau et que cela a un effet négatif sur mes résultats scolaires. ☐

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES RÉPONSES

Cette deuxième partie a pour objectif de vous permettre d'analyser par vous-même les réponses fournies au questionnaire.

Les différentes questions peuvent être regroupées en dix catégories que nous avons appelées «outils de travail». Le mot «outil» doit bien entendu être pris dans un sens large et imagé. Il s'agit de :

- (1) la recherche de sens et la recherche d'informations ;
- (2) la reformulation ;
- (3) la recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples ;
- (4) la mise en évidence des relations et de la structure d'un texte ou d'un cours ;
- (5) la réorganisation de l'information selon des critères personnels ;
- (6) la mémorisation ;
- (7) l'anticipation des situations d'évaluation ou d'utilisation de ses connaissances ;
- (8) la planification du travail et la gestion du temps ;
- (9) l'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi ;
- (10) l'implication ou l'engagement dans ses études.

Il est certain qu'il existe encore d'autres «outils de travail», mais nous n'avons évidemment pas la possibilité de les aborder tous dans ce questionnaire.

REMARQUE

Les numéros attribués à ces «outils» sont purement conventionnels, ils ne traduisent pas un ordre d'importance, ni un ordre chronologique (ex : le troisième ne doit pas être utilisé après le deuxième, ni inversement).

Maintenant, nous allons examiner comment vous utilisez ces outils.

Pour ce faire, vous devrez calculer la fréquence d'utilisation de chacun d'eux, sous la forme d'un score. Si vous avez répondu honnêtement, il y a peu de chances pour que vous obteniez chaque fois un score maximal et c'est tout-à-fait normal! En effet, les activités correspondant à chaque outil sont utiles à l'apprentissage, mais il n'est évidemment pas nécessaire de les utiliser toutes en permanence!

Néanmoins, au plus la matière est difficile, au plus vous aurez sans doute besoin de ces outils. Par conséquent, si pour plusieurs outils vous obtenez un score très faible, nous vous conseillons de relire les propositions correspondant à chacun d'eux et de vous demander, si à l'avenir, il ne serait pas intéressant pour vous, d'utiliser plus souvent certaines des activités qui y sont décrites.

*Premier «outil» :**la recherche de sens et la recherche d'informations*

Pour apprendre valablement une matière, il est indispensable avant tout de vouloir la comprendre le mieux possible, ce qui se traduit notamment par une activité de recherche : recherche de sens et recherche d'informations. Exemples : face à un mot incompris ou face à une difficulté : chercher à comprendre à partir du contexte, à partir de ses notes de cours, à partir d'ouvrages de référence, chercher à comprendre ses erreurs à partir d'un travail corrigé etc. Avant de mémoriser une matière, il est important aussi de chercher à bien la comprendre.

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil» — recherche de sens et recherche d'informations — veuillez relire les questions 3.1, 5.1, 12.2, 20.3 et 20.5. et compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours». (Vous obtenez un nombre compris entre 0 et 5 que nous vous invitons à écrire ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Degré d'utilisation de cet outil :/5

Deuxième outil : la reformulation

Pour arriver à bien comprendre une matière, il est également nécessaire dans certains cas de la reformuler autrement. Exemples : reformuler en mots une formule de type scientifique ou mathématique ou des données présentées dans un graphique, reformuler en ses propres mots des phrases ou parties de cours plus difficiles. La reformulation n'aide pas seulement à mieux comprendre, mais aussi à mieux retenir. Sauf dans des cas particuliers, où il est demandé de restituer une matière au mot près; dans les autres cas, surtout si la matière est abondante, il est souvent utile de la reformuler en ses propres mots pour bien la retenir.

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil» — la reformulation — veuillez relire les questions 7, 10 et 19.3 et compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours». (Nous vous invitons à écrire ce nombre ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Degré d'utilisation de cet outil :/3

Troisième outil : la recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples

Pour arriver à bien comprendre une nouvelle notion, en plus des outils qui ont déjà été cités, un des moyens les plus efficaces consiste à chercher des exemples l'illustrant, ainsi que des contre-exemples. Ceci permet de ne pas en rester à une connaissance qui risquerait d'être vague ou approximative. En effet, on ne comprend réellement un concept, que si l'on cerne son domaine de définition ou en d'autres termes, si l'on sait exactement à quels cas il s'applique et à quels cas il ne s'applique pas.

Dans le même ordre d'idées, pour défendre un point de vue, il est souvent utile de recourir à des faits concrets et précis.

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil», veuillez relire les questions 25 et 27 et compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours». (Nous vous invitons à écrire ce nombre ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Degré d'utilisation de cet outil :/2

Quatrième outil :

*dégager les relations et la structure d'un cours
ou d'un texte*

Pour arriver à bien comprendre un texte ou un cours, il est nécessaire d'en dégager la structure générale et d'analyser les articulations entre les différentes idées qui y sont exprimées.

- *Première partie* : mettre en évidence et analyser les relations entre les idées

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil», veuillez relire les questions 1.2, 1.3, 21.1, 21.2, et 35.1 et compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours». Ajoutez à ce total une demi unité chaque fois que vous avez répondu «rarement» aux questions 1.2, 21.1, 21.2. (Nous vous invitons à écrire ce nombre ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Degré d'utilisation de cet outil :/5

REMARQUE

Parmi ces cinq questions, les plus importantes en général sont la 1.3 et la 35.1. Les trois autres peuvent être importantes aussi, mais dans des cas plus particuliers, c'est pourquoi la réponse «rarement» compte aussi pour une demi-unité.

- *Deuxième partie* : effectuer un plan, un résumé, un tableau

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil», veuillez relire les questions 13.2 et 35.2 et compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours». (Nous vous invitons à écrire ce nombre ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Degré d'utilisation de cet outil :/2

Total :

Degré d'utilisation de l'outil 4 : partie 1 + partie 2 :/7

Cinquième outil :

réorganiser l'information selon des critères personnels

Avez-vous l'habitude d'étudier chaque matière séparément ou vous arrive-t-il parfois d'effectuer des comparaisons ou de percevoir des liens entre des domaines de connaissances différents ? Il est intéressant d'essayer de le faire de temps en temps, à la fois de manière créative, mais prudente. Dans le même ordre d'idées, on a parfois besoin de rassembler ou de réorganiser de manière personnelle des informations reçues à des endroits différents.

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil», veuillez relire les questions 2, 22 et 24. Comptez une unité chaque fois que vous avez répondu «souvent» ou «toujours» et une demi unité chaque fois que vous avez répondu «rarement». (Nous vous invitons à écrire ce nombre ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Degré d'utilisation de cet outil :/3

REMARQUE

Le degré d'utilisation de cet outil dépend beaucoup du type d'étude, du niveau d'étude, des types de travaux demandés par les professeurs etc.

Sixième outil : la mémorisation

Il y a au moins deux manières différentes de mémoriser :

- (1) *mémoriser «par cœur»* : la matière est considérée comme un corps étranger à «ingurgiter» tel quel et à «restituer» ensuite quand le professeur le demandera. Pour s'y préparer, l'élève lit et relit sans cesse la matière et il la récite mot à mot, même s'il ne comprend pas tout ;
- (2) *mémoriser en «digérant» la matière*, ou plus exactement en se «l'appropriant». Dans ce cas, l'élève cherche d'abord à bien comprendre la matière, à l'organiser et il la récite ensuite en ses propres mots.

Pour connaître votre degré d'utilisation de ces deux formes de mémorisation :

- mémorisation «par cœur» : comptez le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours» aux questions 3.2 et 19.1 et ajoutez une unité si vous avez coché la réponse 4 de la question 40 ;
- mémorisation sous une forme «appropriative» : comptez le nombre de fois où vous vous avez répondu «souvent» ou «toujours» aux questions 3.1, 13.2 et 19.3.

(Nous vous invitons à écrire ces nombres ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Mémorisation «par cœur» :	/3
Mémorisation sous une forme «appropriative» :	/3

REMARQUE IMPORTANTE

Ce qui a été appris par cœur risque d'être beaucoup plus vite oublié que ce qui a été appris sous une forme appropriative. Néanmoins, selon le type de matière ou les exigences du professeur, il est parfois nécessaire de connaître certaines parties de la matière mot à mot, mais en aucun cas d'étudier sans comprendre !

Septième outil :
l'anticipation des situations d'évaluation
ou d'utilisation de ses connaissances

Lorsque vous apprenez une nouvelle matière, il est intéressant de vous demander dans quelles situations vous pourriez l'utiliser. En particulier, pour vous préparer efficacement à un examen ou à un contrôle, il est utile d'essayer de bien anticiper ce qui vous sera demandé.

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil», veuillez relire les questions 11, 17, 26.1 et 26.2 et compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours». (Nous vous invitons à écrire ce nombre ci-dessous à l'endroit indiqué.)

Degré d'utilisation de cet outil :...../4

Huitième outil :
la planification du travail et la gestion du temps

De nombreux étudiants déclarent éprouver des difficultés à gérer leur temps. Plusieurs pistes de travail peuvent être suggérées : établir des programmes de travail à long terme (une ou plusieurs semaines) et à court terme (pour le lendemain ou le sur-lendemain), adapter ses programmes en fonction des circonstances, tout en gardant le cap sur les objectifs essentiels, trouver un équilibre personnel entre le travail et les loisirs etc.

Pour connaître votre degré d'utilisation de cet «outil», comptez le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours» aux questions 15, 29 et 31. Ajoutez un point si vous avez répondu «jamais ou «rarement» à la question 8.

Degré d'utilisation de cet outil :/4

Neuvième outil :

*L'auto-évaluation réaliste de ses capacités
et la confiance en soi*

Veillez compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours» aux questions 23.1 à 23.2, 28.1 à 28.6, 32.1 à 32.7.

Nombre de difficultés rencontrées :/15

Veillez compter le nombre de fois où vous avez répondu «souvent» ou «toujours» aux questions 14.1 et 34.5 et ajouter une unité si vous avez répondu «jamais» ou «rarement» à la question 4.5.

La confiance en ses capacités :/3

Il est tout à fait normal de rencontrer un certain nombre de difficultés en matière d'apprentissage ou d'étude, c'est le contraire qui serait étonnant. Toutefois, un total de difficultés supérieur à 6 ou 7/15 doit attirer votre attention : s'agit-il de difficultés réelles, auxquelles il convient de remédier ou d'un manque de confiance en vous ou des deux à la fois ? Réfléchissez-y et parlez-en par exemple à vos professeurs.

À l'inverse, si vous estimez ne pas rencontrer de difficultés et avoir confiance en vos capacités, alors que vos résultats scolaires sont faibles, interrogez-vous. N'auriez-vous pas tendance à vous sur-évaluer ?

Dixième outil :

L'implication ou l'engagement dans ses études

Comme vous le savez, pour réussir dans un sport, il ne suffit pas d'avoir de bonnes capacités physiques, il faut aussi avoir de la volonté et un bon moral ! Pour apprendre, c'est la même chose : il ne suffit pas de disposer de bons outils intellectuels, il faut aussi «s'impliquer» dans ses études.

Cette notion «d'implication» recouvre plusieurs réalités : la capacité d'attention, de concentration, le fait de ne pas se décourager facilement et de persévérer face à la difficulté etc. De plus, un étudiant aura d'autant plus tendance à s'impliquer dans son travail, s'il est motivé, par exemple, par un projet d'études supérieures.

Pour connaître votre degré d'implication dans vos études :

- comptez une unité si vous avez répondu «souvent» ou «toujours» à la question 18.2 ;
- comptez une unité chaque fois que vous avez répondu «jamais» ou «rarement» aux questions 4.1, 4.2, 14.2 et 16 ;
- comptez une unité si vous avez choisi la réponse 2 à la question 38 ;
- comptez une unité si vous avez choisi les réponses 3 ou 4 à la question 41.

Degré d'utilisation de cet outil :/7

Nom :

Prénom :

TROISIÈME PARTIE : AMÉLIORATIONS POSSIBLES

Après avoir calculé votre degré d'utilisation de ces différents outils de travail, peut-être souhaiteriez-vous comparer vos «scores» à une «norme» qui vous indiquerait si vos méthodes de travail ou d'étude sont bonnes ou non et si elles vous garantiront le succès dans vos études ?! Malheureusement (ou plutôt heureusement!), il n'existe pas en la matière une «formule magique» permettant de répondre à ce type de questions.

En voici les raisons, imaginons différents cas d'étudiants :

- l'étudiant A pense qu'il utilise souvent les outils cités et il a en conséquence des scores très élevés partout ;
- l'étudiant B a des scores d'utilisation moyens à propos de tous les outils cités ;
- l'étudiant C a des scores élevés à certains outils et faibles pour d'autres.

À la lecture de ces profils, rien ne permet de dire qu'un de ces trois étudiants réussira mieux qu'un autre. Rien ne dit par exemple que l'étudiant A utilise correctement les nombreux outils de travail qu'il cite, ni encore qu'il les utilise à bon escient. Le fait de citer beaucoup d'outils n'est donc pas en soi une garantie de succès. Répétons-le encore, chacun a sa manière de travailler et d'étudier et c'est à chacun de réfléchir à la manière dont il peut l'améliorer, si c'est utile.

Néanmoins, au plus la matière est difficile ou le niveau d'exigence élevé, au plus vous aurez sans doute besoin de ces outils. Par conséquent, si pour plusieurs outils vous obtenez un score très faible, nous vous conseillons de relire les propositions correspondant à chacun d'eux et de vous demander,

si à l'avenir, il ne serait pas intéressant pour vous, d'utiliser plus souvent certaines des activités qui y sont décrites.

Maintenant que vous avez pris connaissance de votre degré d'utilisation des différents outils cités, nous vous proposons de les classer en quatre groupes :

- (1) groupe 1 : outils que j'utilise déjà assez souvent et dont je pense que je les utilise bien ;
- (2) groupe 2 : outils que j'utilise déjà assez souvent, mais que je voudrais améliorer ;
- (3) groupe 3 : outils que je n'utilise pas encore ou peu et que je voudrais apprendre ;
- (4) groupe 4 : outils que je n'utilise pas ou peu, car jusqu'à présent, je n'en ressens pas le besoin ou je n'en vois pas l'utilité.

(Pour chacun de ces outils, veuillez marquer une croix dans la case de votre choix.)

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
(1) La recherche de sens et la recherche d'informations.				
(2) La reformulation.				
(3) La recherche d'exemples et l'utilisation d'exemples.				
(4) La mise en évidence des relations entre les idées et de la structure d'un cours ou d'un texte : - partie 1 : l'analyse des relations ; - partie 2 : le plan ou résumé.				

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
(5) La réorganisation de l'information selon des critères personnels.				
(6) La mémorisation (A) forme « par cœur » (B) forme « appropriative ».				
(7) L'anticipation des situations d'évaluation ou d'utilisation de ses connaissances.				
(8) la planification du travail et la gestion du temps.				
(9) L'auto-évaluation réaliste de ses capacités et la confiance en soi.				
(10) L'implication ou l'engagement dans ses études.				

Pouvez-vous expliquer en quelques lignes les raisons de vos choix ?

ANNEXE 4 : Ce qui me motive pour enseigner

(Les grilles modifiées à partir du mémoire de Nadia TEILLAC, (2008), Conception d'un module « Apprendre Autrement »)

Identifier parmi la liste ci-dessous les raisons qui vous motivent pour enseigner en précisant O pour Oui et N pour Non dans la première case à droite de l'intitulé.

	O/N	I/E
Imaginer et scénariser un cours		
Enseigner les matières que j'aime		
Etre un référent en matière de pédagogie dans mon domaine		
Animer un cours		
Pouvoir expliquer aux autres		
Etre le meilleur enseignant de l'équipe pédagogique		
Le plaisir de proposer de nouvelles activités pédagogiques		
Enseigner toujours mieux : c'est un défi sur moi-même		
Les compliments (de mes étudiants, de mes collègues)		
Exposer devant un auditoire		
L'image que me renvoient mes étudiants		
Aider mes étudiants		
Travailler en groupe (au sein d'une équipe pédagogique)		
Le plaisir que mes étudiants réussissent grâce à mon enseignement		
Avoir de bonnes évaluations des étudiants		
La promesse d'une reconnaissance (prime, prix, etc.)		
Le plaisir de réussir un cours		
La progression de carrière envisagée		
Obligation liée au statut d'enseignant-chercheur		
Autre :		

Σ I		Σ E	

ANNEXE 5 : La méthode EQLAT (Brauer, 2011)

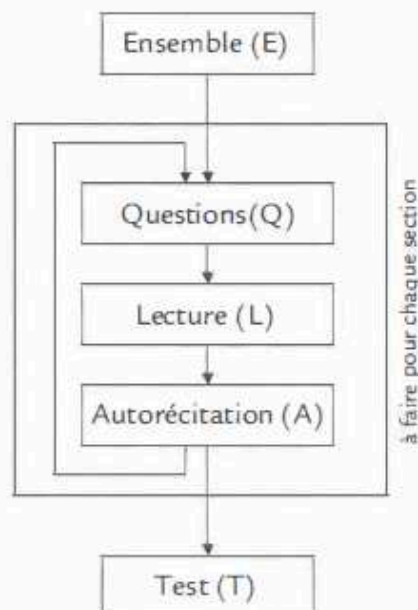
Annexe

Comment lire un manuel

La méthode EQLAT¹

Nous allons présenter une méthode conçue pour lire et étudier des informations présentées sous forme de manuel. Cette méthode est fondée sur la recherche empirique en psychologie cognitive sur l'apprentissage et la mémoire. Il a été démontré qu'elle augmente efficacement la compréhension et la mémorisation des idées clés d'un texte (Thomas & Robinson, 1982).

La méthode tient son nom des premières lettres des cinq étapes à parcourir en lisant le chapitre d'un manuel. Ces étapes sont montrées dans le graphique ci-dessous. La première étape (« ensemble ») et la dernière étape (« test ») s'appliquent au chapitre entier ; les trois étapes du milieu (« questions », « lecture », et « autorécitation ») s'appliquent à chaque section majeure du chapitre.



1. Adapté librement d'Atkinson, Atkinson, Smith et Hilgard (1987), *Introduction to Psychology*. Dans le texte original, la méthode est appelée PQRST (pour "preview", "question", "read", "self-recitation", et "test").

➤ Étape E (« ensemble »)

Lors de la première étape, vous vous formez une vue d'ensemble du chapitre en identifiant les thèmes principaux. Il est conseillé de commencer par consulter en détail la table des matières. Ensuite, vous feuilletez le chapitre en lisant les titres des différentes parties et des sous-parties et en regardant brièvement les photos, graphiques et illustrations. L'aspect le plus important de cette première étape est de lire le résumé qui, dans la plupart des manuels, se trouve à la fin du chapitre. Prenez le temps de considérer chaque point dans le résumé. Essayez de trouver deux ou trois points qui vous interpellent et sur lesquels vous espérez obtenir des informations supplémentaires en lisant le chapitre.

➤ Étape Q (« questions »)

Vous devrez parcourir les étapes Q, L, et A pour chaque section majeure du chapitre. Typiquement, un chapitre de manuel est divisé en cinq à huit sections majeures. Travaillez une section après l'autre, et ne passez à la section suivante qu'après avoir accompli les étapes Q, L, et A pour une section donnée. Dans l'étape Q, votre tâche consiste à lire les titres et les sous-titres de la section et à les transformer en une ou plusieurs questions auxquelles vous trouverez la réponse en lisant le texte. Adoptez une attitude interrogative. Faites comme s'il y avait un dialogue entre vous et le livre. Vous posez des questions et vous comptez sur le livre pour vous donner les réponses.

➤ Étape L (« lecture »)

En lisant la section, essayez de répondre aux questions que vous vous êtes posées dans l'étape Q. Réfléchissez sur ce que vous êtes en train de lire, essayez d'établir des liens avec d'autres connaissances. Adoptez une attitude critique en examinant les arguments de l'auteur et la validité des preuves expérimentales décrites. C'est une bonne idée de souligner ou de surligner des mots clés et des phrases importantes dans le texte. N'hésitez pas non plus à mettre des points d'exclamation ou d'interrogation dans la marge. En revanche, il n'est conseillé de prendre des notes qu'après avoir lu la section entière et s'être familiarisé avec toutes les idées, de manière à pouvoir juger leur importance relative.

➤ Étape A (« autorécitation »)

Après avoir fini de lire la section, essayez de vous rappeler les idées principales et récitez-les. L'autorécitation est un outil puissant permettant d'ancrer le matériel dans votre mémoire. Mettez en mots les idées que vous avez lues et verbalisez ces mots (de préférence à voix haute ou, si vous n'êtes pas seul, au moins de manière subvocale). L'autorécitation révélera des lacunes dans

vos connaissances et, en même temps, vous aidera à organiser et à consolider les informations dans votre esprit. Après avoir terminé une section, passez à la section suivante et parcourez à nouveau les étapes Q, L et A.

➤ Étape T (« test »)

Après avoir lu le chapitre, vous devrez tester et revoir tout le matériel. Regardez vos notes, la table des matières ou le résumé et testez votre rappel pour les informations les plus importantes. Essayez de comprendre comment les différents faits sont reliés entre eux et comment ils sont organisés dans le chapitre. L'étape T nécessite peut-être que vous feuilletiez à nouveau le chapitre afin de vérifier quelques faits et idées majeurs. C'est aussi le moment de relire le résumé du chapitre. En faisant cela, essayez d'élaborer chaque phrase du résumé avec plusieurs phrases contenant des détails supplémentaires.

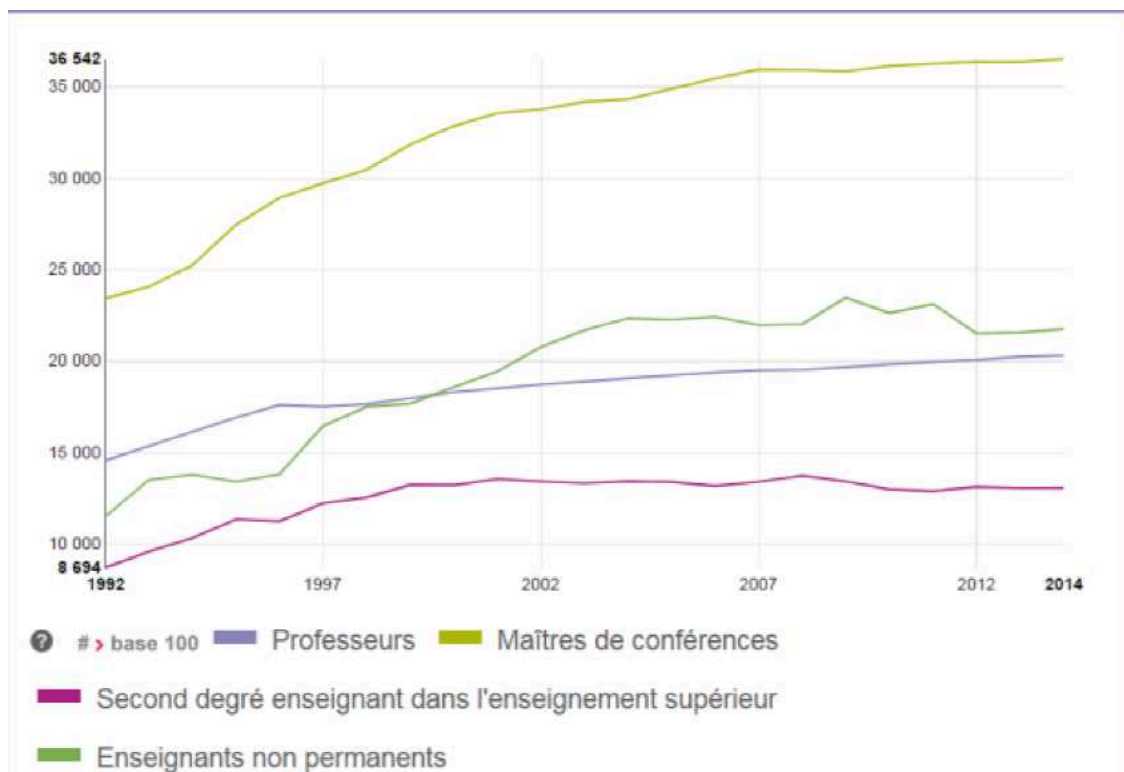
La recherche montre que la méthode EQLAT est utile et surtout préférable à l'approche classique qui consiste à lire le chapitre du début jusqu'à la fin d'un seul trait (Thompson & Robinson, 1982). L'autorécitation est particulièrement importante. Il est préférable de dédier jusqu'à 80 % de son temps d'étude à la récitation plutôt que de consacrer ce même temps à la lecture et relecture du matériel (Gates, 1917). D'autres recherches ont montré qu'une lecture attentive du résumé d'un chapitre, effectué avant la lecture complète de ce même chapitre, est particulièrement productive (Reder & Anderson, 1980). Lire d'abord le résumé aide à organiser le matériel au moment où on est confronté à celui-ci dans le chapitre. Même si vous décidez de ne pas appliquer toutes les étapes de la méthode EQLAT, vous devez être conscient que l'autorécitation et la lecture préalables du résumé avant d'aborder le texte du chapitre sont autant d'avantages pour une meilleure compréhension du texte.

Il est important de savoir que l'efficacité de la méthode EQLAT peut être amplifiée grâce à un travail de groupe. Vous pouvez former des groupes de travail pour une lecture et une révision collectives du chapitre. L'option minimale est de se réunir avec d'autres étudiants et d'effectuer ensemble l'étape T (« test »). Un membre du groupe pose des questions, les autres essaient d'y répondre. Un membre du groupe lit une phrase du résumé, les autres essaient d'élaborer en produisant deux ou trois phrases avec des détails supplémentaires. L'efficacité de ce travail en groupe n'est pas à sous-estimer. Certains chercheurs affirment que la compréhension d'un texte résulte souvent de l'explication que l'on a pu produire de ce texte à un interlocuteur (Smith, 2000).

Une option plus complète est de lire le chapitre en groupe. Vous vous réunissez et vous commencez par feuilletier le chapitre. Ensuite un membre du groupe présente les thèmes principaux du chapitre, les autres vérifient et complètent si nécessaire. Ensuite, pour chaque section, un membre du groupe

identifie les questions pour lesquelles le texte donnera les réponses. Les autres rajoutent des questions s'ils le souhaitent. Ensuite, tous les membres lisent le texte en silence. Les premiers à avoir terminé commencent l'autorécitation de manière subvocale. Puis, vous récitez en groupe. Un des membres nomme un titre, les autres doivent réciter les informations données dans le texte sans regarder le livre. C'est aussi le moment d'établir des liens entre les informations récitées et le matériel qui a été présenté dans d'autres sections ou chapitres. Après avoir traité toutes les sections, le groupe passe à l'étape « test » décrite dans le paragraphe précédent.

ANNEXE 6 :
Évolution des effectifs enseignants en fonction dans l'enseignement supérieur entre 1992 et 2014



RÉFÉRENCES

- ABGRALL J.-P., (2012), *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves. Une méthode pour mieux apprendre, collection Pédagogies (outils)*, Dir. Philippe Meirieu, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- ADANGNIKOU N., (2008), « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire aujourd'hui en France ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, pp. 601-621.
- ALAVA S. et CLANET J., (2000), « Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, pp. 545-570.
- ALAVA S. et ROMAINVILLE M., (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 159-180.
- ALBERO B., (2011), « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, n° 1-2, pp. 11-21.
- ALBOUY V. et TAVAN C., (2007), « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », *Économie et statistique*, Division Redistribution et politique sociale, INSEE, n° 410, pp. 3-22.
- ALLAIRE-DAGENAIS L., (1982), « Jean Piaget et l'intelligence », *Québec Français*, n° 48, pp. 66-67, consulté le 27 novembre 2011 à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/56420ac>
- ALLAL L. et MOTTIER LOPEZ L., (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, collection : « Perspectives en éducation et formation ».
- ALLAL L., (2001), « Situated cognition and learning : From conceptual frameworks to classroom investigations », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, pp. 407-421.
- ALLAL L., (2002), *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- ALLAL L., (2006), « La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques », in : G. Figari et L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie* (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe), pp. 223-230, Paris : L'Harmattan.
- ALLAL L., (2007), « Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », in : L. Allal et L. Mottier Lopez, (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », pp. 7-23.
- ALTET M., (1994), « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage », *Recherche et Formation*, n° 15, pp. 35-44.
- ALTET M., (1998), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF.
- ALTET M., (2003), « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 10, pp. 31-44.

- ALTET M., (2004), « Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la "Métis" enseignante », in : E. Annoot et M.-F. FAVE-BONNET, (coord.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris : l'Harmattan, Savoir et Formation.
- ALTET M., (2009), « Conclusion. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transaction nécessaires » in : M. Altet, R. Étienne, C. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, Paris : De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », pp. 215-232.
- ANDERSON L. W., JACOBS J., SCHRAMM S. et SPLITTGERBER F., (2000), « School transitions : beginning of the end or a new beginning ? », *International Journal of Educational research*, vol. 33, n° 4, pp. 325-339.
- ANNOOT E. et FAVE-BONNET M.-F., (2004), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris : L'Harmattan, Savoir et Formation.
- ANNOOT E., (2012), *La réussite à l'université*, Bruxelles : De Boeck.
- ARTIGUES M., (2004), « Le défi de la transition secondaire/supérieur : que peuvent nous apporter les recherches didactiques et les innovations développées dans ce domaine ? » Premier Colloque Franco-Canadien de Mathématiques, Juillet 2004, Toulouse.
- ASCHIERI G., (2012), *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle. Rapport du Conseil Economique Social et Environnemental*, Paris : La Documentation française.
- ASTIN A. W., (1977), *Four Critical Years*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ASTIN A. W., (1993), *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ATKINSON J. W., (1957), « Motivational determinants of risk-taking behavior », *Psychological Review*, vol. 64, n° 6, pp. 359-372.
- ATKINSON R. et SHIFFRIN R., (1968), « Human memory: A proposed system and its control processes », in : K. Spence et J. Spence, (dir.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, vol. 2, New York, Academic Press, pp. 89-195
- AUBE R., (2001), « Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons », Actes du 21^{ème} colloque de l'AQPC, Jonquièrre, Québec.
- AUSUBEL D. P., (1960), « The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material », *Journal of Educational Psychology*, n° 51, pp. 267-272. Référence tirée de l'article de Mugimu et Mugisha (2013) consulté en ligne le 20 mars 2017 à l'adresse : http://file.scirp.org/pdf/CE_2013123114151419.pdf
- AUSUBEL D. P., (1968), *Educational psychology. A cognitive view*, New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BACHELARD G., (1934), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris : Librairie philosophique J. VRIN, 5^e édition, 1967.
- BANDURA A., (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York : W. H. Freeman & Co Ltd. (Cité par Schmitz et al., 2010, *Étude de trois facteurs-clefs pour comprendre la persévérance à l'université*).

- BAREIL C., (2004), « La résistance au changement : synthèse et critique des écrits », cahier *CETO*, HEC Montréal, n° 04-10, consulté le 5 juin 2017. URL : http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf
- BARNIER G., (1994), « L'effet tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire », Thèse de doctorat, Université de Provence. (Cité par SARRAZY, 2001)
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., (1971), *L'École capitaliste en France*, Paris : La Découverte.
- BAUDRIT A., (2000), « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre, pp. 125-153.
- BAUDRIT A., (2005), *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck, collection : « Pédagogies en développement ».
- BEAN J. P. et KUH G. D. (1984), « The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students », *Research in Higher Education*, vol. 21, n° 4, pp. 461-477.
- BEAN J. P., (1980), « Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition », *Research in Higher Education*, vol. 12, n° 2, pp. 155-187 (cité par Schmitz et al (2013), Trois facteurs-clés pour comprendre la persévérance à l'université).
- BEAN J. P., (1983), « The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process », *Review of Higher Education*, vol. 6, n° 2, pp. 129-148.
- BEAUD O., CAILLE A., ENCRENAZ P., GAUCHET M. et VATIN F. (2010). « L'université et l'enseignement supérieur : leçons de l'histoire et état des lieux », in : O. Beaud, A. Caille, P. Encrenaz, M. Gauchet et F. Vatin, *Refonder l'université: Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, Paris: La Découverte, pp. 107-136.
- BEAUD S., (2008), « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation emploi* [En ligne], n° 101, janvier-mars 2008, pp. 149-165, mis en ligne le 31 mars 2010. Consulté le 12 octobre 2012. site : <http://formationemploi.revues.org/1146>
- BEAUD S., (2010), « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation emploi*, n° 101, janvier-mars 2008, pp. 149-165. Mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/1146>
- BÉJEAN S. et MONTHUBERT B., (2015), « Pour une société apprenante Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur », Par Sophie Béjean, présidente du comité StraNES et Bertrand Monthubert, rapporteur général. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/stranes/>
- BELANGER C., (2010), « Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? », *The Canadian Journal for The Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 2. Cité par Biémar et al. (2011)
- BELISLE M. et LISON C., (2016), « Le SoTL, une démarche pour accompagner les enseignants et se développer en tant que conseiller pédagogique », mois de la pédagogie universitaire, université de Sherbrooke, avril 2016.
- BENOIT V., (2011), « Pour plus d'interactivité dans l'enseignement universitaire. Tour d'horizon en grand auditoire et petit groupe », Travail de fin d'études. Téléchargé le 11 février 2017 à l'adresse : http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/benoit_diplome.pdf.

- BERGER V., (2012), « Assise de l'Enseignement Supérieur, Rapport au Président de la République », consulté le 31 décembre 2016 : URL : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Assises_esr/24/0/Assises-ESR-Rapport-Vincent-Berger-_237240.pdf
- BERGMANN J. et SAMS A., (2014), *La classe inversée*, Montréal : Éditions Raynald Goulet.
- BERTHIAUME D. et REGE COLET N., (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang.
- BERTHIAUME D. et WESTON C., (2015), « Développer son savoir pédagogique disciplinaire » in : N. Rege Colet et D. Berthiaume, (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*, Berne : Peter Lang
- BERTHIAUME D., (2007), "What is the nature of university professors discipline-specific pedagogical knowledge ? A descriptive multicase study », Thèse de doctorat inédite, McGill University, Montréal.
- BERTHIAUME D., LANARES J., JACQMOT C., WINER L. et ROCHAT J.-M., (2011), « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) », *Recherche et formation* [En ligne], n° 67, pp. 53-72, mis en ligne le 1^{er} juillet 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <https://rechercheformation.revues.org/1387>
- BERTRAND C., (2014), « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », Consulté le 12 février 2016 à l'adresse suivante : http://www.fied.fr/_content/dgsip-actualite.pdf.
- BETANT B., FOUCAULT M. et PEYROUX C., (2010), « Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence », *Inspection Générale de l'Administration, de l'Education Nationale et de la Recherche*, Note à Madame le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, juillet 2010.
- BIÉMAR S., DAELE A., MALENGREZ D. et OGER L., (2015), « Le "Scholarship of Teaching and Learning" (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], n° 31-2, pp. 1-21, mis en ligne le 1^{er} juillet 2015, consulté le 12 août 2016. URL : <http://ripes.revues.org/966>
- BIGGS J., (1996), « Enhancing teaching through constructive alignment », *Higher Education*, vol. 32, n° 3, pp. 347-364.
- BISSONNETTE S., GAUTHIER C. et RICHARD M., (2005), *Échec et réformes éducatives : quand les solutions proposées deviennent la source des problèmes*, Laval : Presses Universitaires de Laval.
- BLOOM B., ENGLEHART M., FURST E., HILL W. et KRATHWOHL D., (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto : Longmans, Green.
- BORRAS I., (2011), « Évaluation du non-recours au tutorat à l'université », *Céreq, Net Doc* n° 85, septembre 2011, Marseille (en collaboration avec N. Lendrin et E. Janeau, S. Macaire et Ph. Warin).
- BOUCHER F. et AVARD J., (1995), *Réussir ses études. Service d'orientation et de consultation psychologique de l'Université de Montréal*, Boucherville (Québec) : Mortagne Poche.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.

- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., (1967), « Sociology and philosophy in France since 1945: death and resurrection of a philosophy without subject », *Social Research*, vol. 34, n° 1, pp. 162-212.
- BOURDIEU P., (1980), *La Distinction*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. et SAINT-MARTIN M. de, (1965), « Rapport pédagogique et communication », Paris, La Haye : Mouton & Co., vol. 1.
- BOURGEOIS E., (2006), « La motivation à apprendre », in : E. Bourgeois et G. Chapelle, (éd.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : PUF, pp. 229-246.
- BOURGIN J. (2003), « Étude des effets de la massification sur les pratiques d'enseignement des personnels universitaires à travers une approche monographique de deux DEUG "réformés" », Communication à la journée d'étude du RESUP du 7 mars 2003, Paris X Nanterre. En ligne : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/journeemars/textescommunications/jbourgintexte.pdf>.
- BOURGIN J., (2011), « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 1, pp. 93-108.
- BOXUS E., (1993). « Rapport du groupe de travail "Réussites en candidatures" », Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF). Cité par Parmentier (2011).
- BOYER E. L., (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*, Princeton : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BOYER R. et CORIDIAN C., (2002), « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie », *Sociétés contemporaines*, 2002/4, n° 48, pp. 41-61.
- BOYER R., CORIDIAN C., et ERLICH V., (2001), « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 136, n° 1, pp. 97-107.
- BRAUER M., (2011), *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Paris : Armand Colin.
- BRAULT-LABBE A.-L. et DUBÉ L., (2010), « Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 42, n° 2, pp. 80-92.
- BROWN G. et ATKINS M., (2002), *Effective teaching in higher education*, 2nd edition, Londres et New York : Routledge.
- BRU M., (2015), *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF.
- BRUNEAU-MORIN D., (2002), « Gestion dynamique de la classe, stratégies d'enseignement et d'apprentissage et réussite scolaire », Webographie d'articles de la revue Pédagogie Collégiale éditée par l'Association Québécoise de Pédagogie collégiale (AQPC), http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Pedagogie_collégiale_et_Infiressources.pdf, consulté le 19 décembre 2015.
- BRUNER J. S. et BONIN Y., (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Éditions Retz.
- BRUNER J. S., (1996), *L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.

- BRUTER A., (2008), « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation* [En ligne], n° 120, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://histoireeducation.revues.org/1829>.
- BUCHETON D. et SOULE Y., (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et didactique* [En ligne], vol. 3, n° 3, pp. 29-48, mis en ligne le 1^{er} octobre 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- BUCHETON D., (2009), *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès.
- BUZAN T., (1999), *Une tête bien faite*, Paris : Editions d'organisation.
- CANNARD C., ENTENMANN F., PARIS S., DELMAS F. et GRAFF Ch., (2012), « Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Association internationale de pédagogie universitaire, vol. 28, n° 2, pp. 1-17.
- CASE J. et MARSHALL D. , (2004), « Between deep and surface: procedural approaches to learning in engineering education contexts », pp. 605-615, publié en ligne : 24 Jan 2007, <https://doi.org/10.1080/0307507042000261571>
- CASPAR P., (2011), *La formation des adultes. Hier, aujourd'hui, demain...*, Paris : Éditions d'Organisation.
- CASTAIGNE J.-L., RIMBAUD C. et BERTUCAT F., (2014), document de travail, atelier PEnSERA.
- CCI Research Inc. (2009), « Mesure de l'engagement des étudiants dans l'éducation postsecondaire : base théorique et applicabilité aux collèges de l'Ontario », Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- CERI, (2007), « Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative », Publication de la Conférence internationale OCDE/CERI : « Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques », consultée sur internet le 12 juillet 2016 à l'adresse suivante : <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyappreudreauxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
- CHARLIER B., COSNEFROY L., JEZEGOU A. et LAMEUL G., (2015), « Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments: State of the Art and Research Needed », in : A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi et P. Scott, (eds.), *The European Higher Education Area : Between Critical Reflections and Futures Policies*, Berlin: Springer International Publishing, pp. 381-398.
- CHÊNERIE I., (2010), « Le métier de conseiller pédagogique dans le supérieur. Analyse des pratiques et des besoins des conseillers pédagogiques dans le supérieur pour élaborer un référentiel de formation spécifique », SIUP de l'Université de Toulouse, Bonus Qualité Formation.
- CHEVAILLIER T., NAKHILI N. et LE BASTARD-LANDRIER S., (2009), « Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes », Observatoire National de la Vie Etudiante, La Documentation Française, Panorama des savoirs.
- CLERMONT G., (2005), « Québec. La réforme éducative entre intention et réalité », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], n° 40, décembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011, consulté le 06 janvier 2016. Site : <http://ries.revues.org/1267>.
- COMENIUS, (1992), *La Grande Didactique*, [1^{ère} édition 1627], Genève : Klincksieck.

- CONSEIL DE L'EUROPE, (2011), « Former les enseignants au changement. La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe », Série Pestalozzi, n° 1, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- COSNEFROY L., (2004), « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, pp. 107-128
- COSNEFROY L., (2011), *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*, Grenoble : PUG.
- COSNEFROY L., (2012), « Autonomie et formation à distance », *Recherche et formation* [En ligne], n° 69, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 01 janvier 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1752>
- COSNEFROY L., HOFFMANN C. et DOUADY J., (2014), « L'accompagnement méthodologique », *Recherche et formation* [En ligne], n° 77, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 06 juillet 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/2300>.
- COULON A. et PAIVANDI S., (2008), « État des savoirs sur les relations entre les enseignants, les étudiants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour l'Observatoire nationale de la vie étudiante », ESSI-CRES avril 2008 (Université Paris-8).
- COULON A., (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF.
- COULON A., (1999), « Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires », *BBF Paris*, T. 44, n° 1, pp. 36-42.
- CRAHAY M. et FAGNANT A., (2007), « À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes », *Revue française de pédagogie* [En ligne], n° 161, mis en ligne le 1^{er} décembre 2011, consulté le 1^{er} février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/830>.
- CRAHAY M., WANLIN Ph., ISSAIEVA É. et LADURON I., (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, vol. 2010/3, n° 172, pp. 85-129. Mis en ligne le 1^{er} décembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/2296> ; DOI : 10.4000/rfp.2296
- CROUCH H. C. et MAZUR E., (2001), « Peer Instruction: Ten years of experience and results », *American Association of Physics Teachers*, vol. 69, n° 9, pp. 970-977.
- CUISINIER F., GAY M.-C., JEOFFRION C. et SCHNEIDER B., (2006), « Regards actuels des enseignants-chercheurs sur leur métier : enquête auprès des enseignants-chercheurs de psychologie », *Bulletin de psychologie*, février, 2006-2, n° 482, pp. 237-249.
- D'AMORE B., FANDINO PINILLA M. I., MARAZZANI I., SANTI G. et SBARAGLI S. (2008), « Le rôle de l'épistémologie de l'enseignant dans les pratiques d'enseignement », Actes du colloque international : « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? », 18 au 20 septembre 2008, Université Bordeaux 4, Bordeaux, France.
- DAELE A. et BERTHIAUME D., (2010), « Choisir ses stratégies d'enseignement », Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE), Université de Lausanne, Suisse. Consulté le 22 janvier 2017, https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf
- DAELE A. et LAMBERT M., (2013), « Comment fournir un feedback constructif aux étudiants ? », in : D. Berthiaume et N. Rege Colet, (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur* :

- repères théoriques et applications pratiques, tome 1 : Enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang, pp. 299-312.
- DAGNAUD M., (2013), *La génération Y : les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*, Paris : Presses de Sciences Po.
- DANNER M., (2000), « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere Nouvelle*, vol. 33, n° 1, pp. 25-41.
- DAVID M., (2014), « Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence », *Revue française de pédagogie* [En ligne], n° 193, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 16 décembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/4884>
- DE BAHRICK H. P., (1984), « Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research », *The Modern Language Journal*, vol. 68, n° 2, pp. 105-118.
- DE CORTE E., (2010), « Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps », in : H. DUMONT D. Istance et F. Benavides, (éds.) *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Paris : Éditions OCDE, pp. 39-72.
- DE KETEL J.-M., COSNEFROY L., HUGONNIER B. et PARMENTIER Ph., (2016), *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*, coll. : « Pédagogies en développement », Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- DE LANDSHEERE V. et DE LANDSHEERE G., (1975), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Déclaration commune des ministres européens de l'éducation (1999), 19 juin 1999, Bologne.
- DEHAENE S., (2013), « Les quatre piliers de l'apprentissage ou ce que nous disent les neurosciences », *ParisTech Review*, École des neurosciences de Paris. Consulté en ligne le 23 novembre 2016 sur : <http://parisinnovationreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- DEHAENE S., (2014), « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires », cours au Collège de France, consulté sur internet le 11 mars 2016 à l'adresse suivante : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-06-09h30.htm>
- DEHAENE S., (2015), « L'attention et le contrôle exécutif », « Cours au Collège de France, 13 janvier 2015, amphithéâtre Marguerite de Navarre, Collège de France, consulté en ligne le 30 juin 2016 à l'adresse suivante : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-03-09h30.htm>
- DEJEAN J., (2002), *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Della CHIESA B., (2007), *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris : Éditions OCDE.
- DEMAILLY L., (2008), *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DEMOUGEOT-LEBEL J. et PERRET C., (2012), « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université », *Savoir*, 2010/2, n° 23, pp. 51-72.
- DEVOLVE N., (2006), « Métacognition et réussite des élèves », *Cahiers pédagogiques*, article consulté le 19 août 2011 à l'adresse suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

- DOISE W. et MUGNY G., (1981), *Le Développement Social de l'intelligence*, Paris : InterEditions.
- DOLY A.-M., (1998), « Métacognition et pédagogie: enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école », Thèse sous la direction de Michel Develay, université Lumière Lyon 2.
- DOLY A.-M., (2006), « La métacognition, de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », in : G. Toupiol, (dir.), *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris : Éditions Retz, pp. 84-124.
- DONNAY J. et ROMAINVILLE M., (1996), *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck université.
- DORAY P. et MURDOCH J., (2010), « Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ? La présence étudiante dans l'enseignement postsecondaire. Présentation », *Education et sociétés*, 2010/2, n° 26, pp. 5-12.
- DOUDIN P.-A. et MARTIN D., (1992), *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- DUBET F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- DUBOIS P., (2011), « Sortir le cycle Licence de l'université et créer des Instituts d'enseignement supérieur », Présenté au séminaire *Politiques des sciences*. En ligne : <http://pds.hypotheses.org/1187> (consulté le 23 avril 2017).
- DUGUET A. et MORLAIX S., (2012), « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions Vives* [En ligne], vol.6, n° 18, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 26 juillet 2015. URL : <http://questionsvives.revues.org/1178>
- DUGUET A., (2012), « La transmission des savoirs en première année universitaire : les capacités cognitives des étudiants jouent-elles un rôle dans leurs apprentissages ? », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Juillet 2012, Paris, France.
- DUGUET A., (2015), « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, [En ligne], n° 79, mis en ligne le 30 septembre 2016, consulté le 16 décembre 2016 : <http://rechercheformation.revues.org/2431>
- DUKETTE D. et CORNISH D., (2009), *The Essential 20: Twenty Components of an Excellent Health Care Team*, Pittsburgh, PA : Dorrance Publishing.
- DUMONT H., ISTANCE D. et BENAVIDES F., (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Paris : Éditions OCDE. http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr
- DURKHEIM E., (1904), « L'évolution pédagogique en France », cours donné en 1904, consulté sur le site de Philippe Meirieu le 14 mars 2017 à l'adresse suivante : <http://meirieu.com/PATRIMOINE/durkheim.pdf>
- DURKHEIM E., (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF.
- EBBINGHAUS H., (1897), « Une nouvelle méthode d'appréciation des capacités intellectuelles », *Revue Scientifique*, Tome VIII de la 4^e série juillet, pp. 424-430.
- ECCLES J. et WIGFIELD A., (2002), « Motivational beliefs, values, and goals », *Annual Review of Psychology*, vol. 53, n° 1, pp. 109-132.

- ENDERS J. et MUSSELIN C., (2008), « Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI^e siècle », Chapitre 4, in : OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 1 : démographie*, Paris : Éditions de l'OCDE, pp. 131-160.
- ENDERS J. et MUSSELIN C., (2011), « Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI^e siècle », OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 1 : Démographie*.
- ENDRIZZI L., (2011), « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique », *Dossier de veille de l'Ifé*, n° 64, septembre.
- ENDRIZZI L., (2014), « La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? », *Dossier de veille de l'Ifé*, n° 93, juin, Lyon : ENS de Lyon, pp. 1-44.
- ENDRIZZI L., (2017), Recherche ou enseignement : faut-il choisir ?, *Dossier de veille de l'Ifé*, n° 116, mars.
- ENTWISTLE N. J., (1998), « Improving teaching through research on student learning », in : J. F. J. Forest, (Ed.), *The experience of learning*, Edinburgh : Scottish academic press, pp. 145-158.
- ERLICH V. et VERLEY É., (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Education et sociétés*, 2010/2, n° 26, pp. 71-88.
- ERLICH V., (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris : Armand Colin.
- FAVE-BONNET, M.-F., CLERC, N., (2001), « Des "Héritiers" aux "nouveaux étudiants" : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n° 1, pp. 9-19.
- FELOUZIS G., (2000), « Repenser les inégalités à l'université : des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 38, n° 1, pp. 67-97.
- FELOUZIS G., (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF, coll. : « Sociologie d'aujourd'hui ».
- FLAVELL J. H., (1976), « Metacognitive aspects of problem solving », in : L. B. Resnick, (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 231-235.
- FLAVELL J. H., (1979), « Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry », *American Psychologist*, vol. 34, n° 10, pp. 906-911.
- FOCANT J., (2007), « La mesure des processus d'autorégulation : quelles méthodes ? Quels enjeux ? », in : N. Nader-Grosbois, (dir.), *Régulation, autorégulation, dysrégulation. Pistes pour l'intervention et la recherche*, Belgique : Éditions Mardaga, collection : « pratiques psychologiques », pp. 31-42.
- FORNASIERI I., LAFONT L., POTEUX N. et SÉRÉ M.-G., (2003), « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées », *Recherche & Formation*, vol. 43, n° 1, pp. 29-45
- FOUCAULT, M., (1966), *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard.
- FRAISSE P., (1962), « Plaidoyer pour la mémoire », *Enfance*, Tome 15, n° 4-5, pp. 317-328.
- FRENAY M. et BÉDARD D., (2004), « Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert », in : A. Presseau et M. Frenay, (Éds.), *Le transfert des apprentissages*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp. 239-267.
- FRENAY M. et PAUL C., (2006), « Chapitre 5. Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? » in : N. Rege Colet et M. Romainville, (dir.), *La pratique enseignante en*

- mutation à l'université*, Paris : De Boeck Supérieur, « Perspective en éducation et formation », pp. 103-127.
- GALAND B. et VANLEDE M., (2004), « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 29 (savoirs)
- GAUCHET M. et MEIRIEU Ph., (2011), « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », *Le Monde*, 02.09.2011 à 12h46 Par Nicolas Truong.
- GAUSSEL M. et REVERDY C., (2013), « Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux », *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, n° 86, septembre.
- GAUTHIER C., BISSONNETTE S. et RICHARD M., (2005), « Réformes éducatives et réussite scolaire. Réflexion sur les expériences nord-américaines », conférence prononcée à la Fondation pour l'Innovation Politique, le 25 janvier 2005.
- GIBBS G. et JENKINS A., (1992), *Teaching Large classes in higher education*, London : Kogan.
- GIBBS G., (1992), *Improving the Quality of Student Learning*, Bristol : Technical & Educational Services Ltd.,
- GILLOT D. et DUPONT A. (2013), « L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big bang à l'heure du bilan », Note de synthèse, Commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois.
- GOW L. et KEMBER D., (1993), « Conceptions of teaching and their relationship to student learning », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 63, n° 1, pp. 20-33.
- GRUEL L., GALLAND O. et HOUZEL G., (dir.) (2009), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, coll. : « Le sens social, Rennes », Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GUIRONNET J.-P., (2005), « Analyse cliométrique des cycles de croissance de l'éducation en France (1915-2003) : vers un modèle à seuil autorégressif », *Working papers de l'Association Française de Cliométrie*, n° 11, pp. 1-20.
- HAAS V., MORIN-MESSABEL Ch., FIEULAIN N. et DEMOURES A., (2012), « L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 41/4, pp. 1-23, mis en ligne le 7 décembre 2015, consulté le 10 août 2016. URL : <http://osp.revues.org/3925>
- HADJI C., (2012), *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, Montrouge : ESF éditeur, Coll. : « Pédagogies ».
- HADJI C., (2012), *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*, Bruxelles : De Boeck.
- HADJI C., (2015), « Vers une pédagogie centrée sur l'autorégulation. Une voie pour la réussite scolaire », conférence prononcée devant l'inspection académique de Grenoble le 22 mai 2015, consulté le 18 août 2015 à l'adresse suivante : <http://www.slideserve.com/demetrius-porter/vers-une-p-dagogie-centr-e-sur-l-autor-gulation-une-voie-pour-la-r-ussite-scolaire>
- HOFER B. K. et PINTRICH P. R., (1997), « The Development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, pp. 88-140.
- HOFER B. K. et PINTRICH P. R., (2002), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, NJ : Lawrence Earlbaum Associates.

- HOLEC H., (1991), « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?, Mélanges pédagogiques », exposé présenté au congrès sur l'enseignement des langues à Barcelone, les 27, 28 février et 1^{er} mars 1991.
- HOUART M., (2013), *Réussir sa première année en Médecine – Sciences – Sciences de la santé – Ingénierie*, Bruxelles : De Boeck.
- HOUSSAYE J., (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.
- HOUSSAYE J., (2000), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne : Peter Lang, (3^{ème} édition).
- HOUSSAYE J., (2014), *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation »*, Paris : Éditions Fabert.
- HUART T., (2001), « Un éclairage théorique sur la motivation scolaire », *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 7-8/2001, pp. 221-239.
- INSTITUT DE FRANCE, ACADEMIE DES SCIENCES, (2007), « Comment réussir sa première année à l'université dans le domaine des sciences ? La question de l'orientation et de l'organisation de l'enseignement des sciences », Groupe de travail « Réforme de l'Enseignement Supérieur ».
- JELAL A., (2011), « La socialisation universitaire des étudiants », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], n° 42-2, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 20 février 2015. URL : <http://rsa.revues.org/732>.
- JOURNAL OFFICIEL, (2017), n° 109 du 10 mai 2017, Décret n°2017-854 modifiant le décret 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.
- KAISER A. et KAISER R., (2009), « Métacognition et formation des adultes », *Questions Vives* [En ligne], Vol. 6, n° 12, mis en ligne le 1^{er} janvier 2011, consulté le 27 mars 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/463>.
- KAMBOUCHNER, D., (2013), *L'école, question philosophique*, Paris : Fayard.
- KIEFFER M., (2013), « Maître & disciple : les relais du savoir des premiers théoriciens à nos jours », *Acta fabula*, vol. 14, n° 6, Essais critiques, Septembre, URL : <http://www.fabula.org/acta/document8047.php>, page consultée le 27 décembre 2016.
- KIFFER S., (2016), « La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices à l'université en France », Education. Université de Strasbourg. Français. Consultée le 23 mai 2017 à l'adresse suivante : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01490583/document>
- KOLB D. A., (1984), *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*, Englewoods Cliffs (NJ) : Prentice Hall.
- KORNELL N., (2009), « Optimising Learning Using Flashcards: Spacing Is More Effective Than Cramming », *Applied Cognitive Psychology*, vol. 23, n° 9, pp. 1297-1317, Published online 19 January 2009 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).
- KOZANITIS A., (2005), *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Bureau d'appui pédagogique, Ecole polytechnique de Montréal*, Consulté et téléchargé sur le site de Formapex : <http://www.formapex.com/courants-pedagogiques/1015-les-principaux-courants-theoriques-de-lenseignement-et-de-lapprentissage-un-point-de-vue-historique-anastassis-kozanitis>, le 29 juillet 2015.

- KOZANITIS A., (2011), « Activités pour encourager l'apprentissage actif durant les cours », document « outil » mis à la disposition des enseignants sur le site de Polytechnique Montréal, consulté le 15 juin 2015 : <http://www.polymtl.ca/appui-pedagogique/ressources-pedagogiques/documents-consulter>
- KOZANITIS A., (2017), « Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature », Colloque : « Journée de la recherche sur la motivation au collégial » Acfas, Montréal, 10 mai 2017.
- KUH G. D., (2003), « What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices », *Change*, vol. 35, n° 2, pp. 24-32.
- KUH G. D., (2007), « What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness », *Peer Review*, vol. 9, n° 1, pp. 4-8.
- KUH G. D., (2008), *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, Washington : AAC&U, États-Unis.
- KUH G. D., KINZIE J., SCHUH J. H. et WHITT E. J., (2005), *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- KUH G. D., KINZIE J., SCHUH J. H., WHITT E. J., (2006), « Student Success in College : Assessing the Conditions for Educational Effectiveness », article en ligne : <http://www.sc.edu/fye/resources/assessment/essays/Kuh-1.19.06.html>
- LACHAUX J.-P., (2011), *Le cerveau attentif, contrôle, maîtrise et lâcher-prise*, Paris : Odile Jacob.
- LAFORTUNE L. et DAUDELIN C., (2001), *Accompagnement Socio-constructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Montréal : Presses de l'Université de Québec.
- LAFORTUNE L. et Sⁱ-PIERRE L., (1996), *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE L., FRECHETTE S., SORIN N., DOUDIN P.-A. et ALBANESE O., (2010), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, Coll. : « Education ».
- LAHIRE B., (1997), *Les Manières d'étudier*, Paris : La Documentation française.
- LALOUX A., (1998), « Tutoring at the Université catholique de Louvain », (traduction libre). Disponible sur <http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/Trieste.pdf>
- LAMBERT-LE MENER M., (2012), « La performance académique des étudiants en première année universitaire : Raucent influence des capacités cognitives et de la motivation », Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dir. Sophie MORLAIX.
- LANARES J. et POTEAUX N., (2013), « Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur », in : D. Berthiaume et N. Rege Colet, (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang.
- LANGEVIN L. et BRUNEAU M., (2000), *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*, Montrouge : ESF.
- LANGEVIN L., (2007), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs*, Québec : Presses de l'université du Québec.
- LANGEVIN L., (2009), « Chapitre 8. Accompagnement pédagogique : une expertise à développer », in : Denis Bédard et J.-P. Béchard, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. : « Apprendre », pp. 139-150.

- LANGÉVIN L., GRANDTNER A.-M. et MENARD L., (2008), « La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, pp. 643-664.
- LATERRASSE C., (2002), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'Harmattan.
- LAVEAULT D., (2007), « De la "régulation" au "réglage" : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages », Chapitre 10, in : L. Allal et L. Mottier Lopez, (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, collection : « Perspectives en éducation et formation », pp. 207-234.
- Le BRUN I. et LAFOURCADE P., (2015), *Comment s'exercer à apprendre*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- LE ROUX A., (2001), « La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français », Cybergeog : *European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 199, mis en ligne le 14 novembre 2001, consulté le 29 avril 2017. URL : <http://cybergeog.revues.org/4065> ; DOI : 10.4000/cybergeog.4065
- LEBRUN M., (2005), *ELearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*, Paris : Academia-Bruylant.
- LEBRUN M., (2014), « Classe inversée : étendons et « systémisons » le concept », vu sur internet le 3 novembre 2015 à l'adresse : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>
- LECLERCQ D. et PARMENTIER Ph., (2011), « Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? », in : Ph. Parmentier, (Dir.), *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*, Bruxelles : CIUF., p. 8.
- LECLERCQ D. et POUMAY M., (2003), « La Métacognition », Chapitre 7, in : D. LECLERCQ, (dir.), *Méthodes de formation et théories de l'apprentissage. Événements d'apprentissage*, Éditions de l'Université de Liège.
- LECLERCQ D., (1998), « L'amphithéâtre électronique. Une application : le LQRT-SAFE », Chapitre 7, in : D. LECLERCQ, (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Belgique : Editions Mardaga, pp. 161-185.
- LECLERCQ D., (2003), *Méthodes de formation et théories de l'apprentissage. Événements d'apprentissage*, Éditions de l'université de Liège.
- LECLERCQ D., (2005), *Edumétrie et docimologie pour praticiens chercheurs*, Liège : Université de Liège.
- LEPERLIER G. (1999), *Modules d'initiation à la méthodologie scolaire et à la formation permanente*, Lyon : Chroniques sociales.
- LEPERLIER G., (1997), *Réussir sa scolarité, (re)motiver l'élève*, Lyon : Chroniques Sociales.
- LEPERLIER G., (2001), *Réussir sa scolarité, (re)motiver l'élève*, Lyon : Chronique Sociale.
- LIEURY A., (1994), « Améliorer sa mémoire : mythes et réalité », *Sciences Humaines*, n° 43.
- LISON C., (2013), « La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel », *Phronesis*, vol. 2, n° 1, pp. 15-27.
- LOIOLA F. A. et ROMAINVILLE M., (2008), « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, pp. 529-535.

- LOISIER J., (2011), « Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD ? », Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada REFAD, 113 pp. [http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC_et_reussite_des_etudiants.pdf] (Consulté le 19 juin 2016),
- LOIZON A. et MAYEN P., (2015), « Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9 | 2015, mis en ligne le 24 mars 2015, consulté le 16 mars 2016. URL : <http://dms.revues.org/1004>
- LUH C. W., (1922), « The conditions of retention », *Psychological Monographs*, vol. 31, n° 3, pp. i-87.
- MAHLER S., NEUMANN L. et TAMIR P., (1986), The class-size effect upon activity and cognitive dimensions of lessons in higher education, *Assessment and Evaluation in Higher Education* ; 11,43-59. (Cité par VANPEE *et al.*, 2008)
- MARCHIVE A., (1995), - L'entraide entre élèves à l'école élémentaire : relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois. Vol. 1/2, These pour le doctorat de Sciences de l'Éducation / dir. Pr P. Clanché, Université de Bordeaux 2,573 pp. (Cité par SARRAZY, 2001)
- MARCHIVE A., (1998), « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique », *Psychologie et éducation*, n° 30, pp. 29-42. (Cité par SARRAZY, 2001).
- MARTIN-JUCHAT F., DUMAS A. et PIERRE J., (2014), « Vers des bricolages stratégiques pour faire face à l'ambivalence affective du rapport au numérique », in : B. MEYRONIN, (dir.), *La génération Y le manager et l'entreprise*, Grenoble : PUG, pp. 29-72.
- MARTON F. et SÄLJÖ R., (1976), « On Qualitative Differences in Learning-1: Outcome and process », *British Journal of Education Psychology*, vol. 46, n° 1, pp. 4-11.
- MASSON S., (2016), « Pour que s'activent les neurones », dossier : « Neurosciences et pédagogie – 1. Des relations complexes », *Les cahiers pédagogiques*, n° 527, Canada, pp. 18-19.
- MAURICE D., (2001) « Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, pp. 77-86.
- McALEESE, M., (2013), *Report to the European commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, European Union. Consulté le 25 mai 2017. URL : http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-581_en.htm
- McMILLAN W. J., (2010). « Your thrust is to understand – how academically successful students learn », *Teaching in Higher Education*, vol. 15, n° 1, pp. 1-13.
- MEIRIEU P. et LE BARS S., (2001), *La machine-école*, Paris, Gallimard.
- MEIRIEU P., (1994), « Le transfert des connaissances. Eléments pour un travail en formation », Colloque de l'Université Lumière Lyon 2, septembre-octobre 1994. Recueillis sur internet à l'adresse <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>, le 12 juillet 2015.
- MEIRIEU P., (1995a), « Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ? », conférence prononcées lors d'un colloque sur les pédagogies de la médiation du CREPS de Poitiers en octobre 1995, tiré du site de l'auteur (<http://www.meirieu.com/ARTICLES/miseenpratique.pdf>) consulté le 29 juillet 2016.
- MEIRIEU P., (1995b), *La pédagogie : entre le dire et le faire*, Paris : ESF Éditeur.

- MEIRIEU P., (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF Éditeur.
- MEIRIEU P., (2011), « Gauchet et Meirieu ; Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », *Le Monde*, 02/09/2011, par Nicolas Truong.
- MEIRIEU P., (2012), « L'Éducation Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative », Consulté en ligne le 29 décembre 2016. URL : https://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf
- MENARD L., (2012), « Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire », in : M. Romainville et C. Michaut, (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 177-198.
- MERLE P., (2000), « Le concept de démocratisation scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, pp. 15-50.
- MERLE, P., (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, Syros.
- MESR, (2014), « Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2012-2013 », *Note d'information*, 14-01.
- MESR-DGRH, (2017), « Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur public sous tutelle du MENESR dans L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France », n° 10 - Avril 2017, site : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/8/EESR8_ES_04-les_personnels_enseignants_de_l_enseignement_superieur_public_sous_tutelle_du_menesr.php#ILL_EESR8_ES_04_01a.
- MEYRONIN B., (2015), *Génération Y, le manager et l'entreprise*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- MIALARET G., (1998), « Étude scientifique des situations d'éducation », *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, n° 5, pp. 7-30. Document téléchargé depuis Cairn info le 26 octobre 2016.
- MIALARET G., (2002), *La psychopédagogie*, 5^e éd., Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 128 pages. Lien : <http://www.cairn.info/la-psychopedagogie--9782130528586.htm>
- MICHAUT C., (2003), « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche & Formation*, n° 43, pp. 101-113.
- MILLER G. A., (1956), « The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information », *Psychological Review*, vol. 63, n° 2, pp. 81-97.
- MILLET M., (2012) ? « L'"échec" des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », in : C. Michaut, et M. Romainville (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, pp. 69-88.
- MINISTERE DE D'EDUCATION NATIONALE, JEUNESSE ET VIE ASSOCIATIVE ET L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2011), Répertoire des Métiers (REME), Direction Générale des Ressources Humaines, Paris.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (Éd.), (1995), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Vanves: Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE- DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2014), « Repères et références statistiques sur les enseignements, la

- formation et la recherche », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE- DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2015), *Note flash*, n° 4 – juillet 2015, site : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/49/5/NF15-04_452495.pdf
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE- DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE-DEPP, (2007), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*, Paris : éditeur DEPP.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE- DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE-DEPP, (2015), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*, Paris : éditeur DEPP.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE- DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2007) « L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche 29 indicateurs », DEPP/Département de la valorisation et de l'édition.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE -DGRH, (2017)., « Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur public sous tutelle du MENESR dans L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France », n° 10 - Avril 2017, site : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/8/EESR8_ES_04-les_personnels_enseignants_de_l_enseignement_superieur_public_sous_tutelle_du_menesr.php#ILL_EESR8_ES_04_01a.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2010), « Enseignant-Chercheur/enseignant dans le supérieur », 2^e édition du Répertoire des Métiers.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2013), *Note d'information*, n° 13-10, octobre 2013. URL : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_ES_18-les_parcours_et_la_reussite_en_licence_licence_professionnelle_et_master_a_l_universite.php
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2013), « Parcours et réussite en licence et en master à l'université » par Fouquet S, DGESIP/DGRI SIES, *Note d'information*, avril 2013, pp. 1-8.
- MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES DU TRAVAIL ET DE LA SOLIDARITE et MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, (2003), 36^e session de la Commission de la population et du développement (ONU, mars-avril 2003). Contribution détaillée de la France, site : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000675.pdf>
- MONFORT V., (2000), « Normes de travail de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences », *Société Contemporaine*, n° 40, pp. 57-76.
- MOOC, Canada, (2014), « Cours Libre Ouvert et Massif », REL, consulté le 8 avril 2017, site : <http://rel2014.mooc.ca/link/21146>.
- MORANDI F., (2001), *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan, 2^e édition.
- MORLAIX S. et PERRET C., (2012), « Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence », Documents de travail de l'IREDU, n° 2012-3, 24 p. <halshs-00684493>
- MOSER J. S., SCHRODER H. S., HEETER C., MORAN T. P. et LEE Y.-H., (2011), « Mind Your Errors: Evidence for a Neural Mechanism Linking Growth Mind-Set to Adaptive Posterror Adjustments », *Psychological Science*, vol. 22, n° 12, pp. 1484-1489.
- MOTTIER-LOPEZ L., (2012), *La régulation des apprentissages en classe*, Bruxelles : De Boeck.

- MOTTIER-LOPEZ L., (2013), « Réguler son enseignement : Pourquoi ? Comment ? », Conférence dont nous avons consulté les documents de présentation le 26 mars 2017 à l'adresse suivante : <http://www.ifres.ulg.ac.be/colloque13/wp-content/uploads/2013/04/R%C3%A9guler-son-enseignement-mai-2013-VF.pdf>
- MOTTIER-LOPEZ L., (2015), « Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique "Enclos de la chèvre" », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 38, n° 1, pp. 89-120.
- MUCCHIELLI L., (1998), « La pédagogie universitaire en question. Le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie », *Recherche et Formation*, n° 29, pp. 161-176.
- MUSSELIN C., (2008), *Les universitaires*, Paris, La Découverte.
- NADER-GROSBOIS N., (2007), *Régulation, autorégulation, dysrégulation. Pistes pour l'intervention et la recherche*, Sprimont, Belgique. Editions Mardaga.
- NICOLAS S., (1992), « Hermann Ebbinghaus et l'étude expérimentale de la mémoire humaine », *L'Année psychologique*, vol. 92 (4), pp. 527-544.
- NOT L., (1987), *Enseigner et faire apprendre. Eléments de psycho-didactique générale*, Toulouse : Privat.
- NOYE D. et PIVETEAU J., (2015), *Le guide pratique du formateur. Concevoir, animer, évaluer une formation*, Paris : Eyrolles, coll. : « Ressources Humaines », 5^{ème} édition.
- NUNN C., (1996), « Discussion in the college classroom », *The journal of higher education*, vol. 67, n° 3, pp. 244-266. (Cité par Benoit, 2011)
- OBERTI M., (1995), « Les étudiants et leurs études », in : O. Galland, (éd.), *Le monde des étudiants*, Paris : PUF, pp. 23-54.
- OTTAVI D., (2006), « La pédagogie comme science », *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle* 2006/4 (Vol. 39), pp. 99-110
- PACE C. R., (1984), « Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire », Higher Education Research Inst., Inc., Los Angeles, Calif.
- PAIVANDI S., (2011) « La relation à l'apprendre à l'université », Recherches sociologiques et anthropologiques [En ligne], 42-2 | 2011, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 20 février 2015. URL : <http://rsa.revues.org/730>
- PAIVANDI S., (2015), *Apprendre à l'université*, Bruxelles : De Boeck.
- PARIAS L.-H., (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome 1, Des origines à la Renaissance*, Paris : G.-V. Labat, Editeur.
- PARMENTIER P., (2006), « Chapitre 10. Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire », N. Rege Colet et M. Romainville, (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Paris : De Boeck Supérieur, « Perspective en éducation et formation », pp. 199-215.
- PARMENTIER P., (2011), (Dir.), 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. Bruxelles : CIUF.
- PASCARELLA E. T. et TERENCEZINI P. T., (2005), *How College Affects Students: Volume 2, A Third Decade of Research*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

- PASHLER H., ROHRER D., CEPED N.J. et CARPENTER S.K., (2007), Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences, *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (2), 187-193
- PASSERON J.-C., (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, France : Nathan.
- PAUL J.-J. et SULEMAN F., (2005), « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? », *Education et société*, 2005/1, n° 15, pp. 19-43.
- PAUL M., (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- PAUL M., (2009), « Accompagnement », *Recherche & formation*, 2009/3, n° 62, pp. 91-108.
- PERENNES L. et PINTE G., (2011), « Retour d'expérience(s) sur un dispositif visant à réduire l'échec en premier cycle universitaire : le Cycle d'Orientatation et de Consolidation », *Questions Vives* [En ligne], Vol. 6, n° 16, 2012, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 19 août 2015. URL : <http://questionsvives.revues.org/920> ; DOI : 10.4000/questionsvives.920
- PERETTI C., (dir) (2009), Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur, n° 2009-055.
- PERRENOUD Ph., (2004), « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfance & Psy*, n° 24, pp. 9-17.
- PERRET C. et MORLAIX S., (2012), « Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence », 12020, Documents de travail de l'IREDU, n2012-3 (HAL).
- PERRET C. et MORLAIX S., (2014), « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence », *Carrefours de l'éducation* 2014/2, n° 38, pp. 175-191.
- PERRET C., (dir.), (2015), *Le Plan Réussite en Licence. Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon, Editions universitaires de Dijon.
- PERRET et BERTHAUD, (2013), « Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien : évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence », Les documents de travail de l'IREDU, juin 2013.
- PIAGET J., (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris : PUF.
- PINTO V., (2008), « "Démocratisation" et "professionnalisation" de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 2008/3, n° 55-56, pp. 12-23.
- PINTRICH P. R., (1994), « Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 3, pp. 137-148.
- PINTRICH P. R., (2003), « A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts », *Journal of educational Psychology*, vol. 95, pp. 667-686.
- PONCELET D. et LAFONTAINE, (2011), « Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 34, n°1, page 55-95. Erudit : URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1024863ar>, consulté le 15 juin 2016.
- POTEAUX N. et BERTHIAUME D., (2013), « Chapitre 3. Comment soutenir les apprentissages des étudiants ? », in : Berthiaume, D. et Rege Colet, N., (Ed.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang.

- POTEAUX N., (2013), « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distance et médiations des savoirs*, [En ligne], n° 4. Mis en ligne le 8 octobre 2013, consulté le 20 septembre 2016. URL : <http://dms.revues.org/403>
- PRALONG J., (1997), « Sur la notion de "rapport aux études" : une construction théorique et son illustration dans l'Université de masse », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 4, pp. 75-85.
- PRALONG J., (1999), « Sur la notion de "rapport aux études" : une construction théorique et son illustration dans l'université de masse », *Psychologie & éducation*, n° 35, pp. 75-85.
- PRÉGENT R., BERNARD H. et KOZANITIS A., (2009), *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- PROST A. et CYTERMAN J.-R., (2010), « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, 2010/4, n° 233, pp. 31-46.
- PROST A., (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Colin.
- PROST A., (1998), « L'Éducation nationale depuis la Libération », *Cahiers français*, n° 285, pp. 3-12.
- PROUST M., (1913), *Du côté de chez Swann – A la recherche du Temps perdu*, Paris, Grasset.
- RAAB R., (2016), « Vers une pédagogie des temps faibles. Étude sur les processus d'autonomisation en classe maternelle dans le cadre des espaces-temps interstitiels », Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, Ecole Doctorale E485, Laboratoire Education-Culture-Politique, soutenue le 9 juillet 2015.
- RABY G., (2011), « Rapport du comité de suivi de la licence professionnelle. Année 2010-2011 Synthèse des travaux, Recommandations », Conférence des Présidents d'Université. Consulté le 13 mai 2015 à l'adresse suivante : http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/07/rapport_CSL_2010_2011.pdf
- RAMSDEN P., (1992), « Learning to teach in higher education », London, United Kingdom : Routledge.
- RAUCENT B., VERZAT C. et VILLENEUVE L., (2010), *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- REGE COLET N. et BERTHIAUME D., (2015), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant*, Berne : Peter Lang.
- REGE COLET N. et McALPINE L., FANGHANEL J. et WESTON C., (2011) « Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning* », *Recherche et formation* [En ligne], n° 67, 2011, mis en ligne le 1^{er} mai 2015, consulté le 2 octobre 2012.
- REGE COLET N. et ROVERO P. R., (2015), « Chapitre 6 : Explorer les apports de la pratique réflexive » in : N. Rege Colet, et D. Berthiaume, (éd.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant*, Berne : Peter Lang.
- RENAUT A., (2009), Le modèle Humboldtien. Centre International de Philosophie Politique Appliquée (CIPPA), Paris-Sorbonne. Article consulté le 31 janvier 2016 sur le site du CIPPA (<http://cippa.paris-sorbonne.fr/?p=64>).
- REY B., (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- REY B., (2005), « Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants. Quelles difficultés d'apprentissage ? », Université Libre de Bruxelles,

- Service des Sciences de l'Éducation. (en collaboration avec : Dorothée Baillet, Dominique Compère, Anne Defrance, Alain Lammé, Anne Vanderlinden).
- RICHARD M. et BISSONNETTE S., (2002), « Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie », *Vie pédagogique*, avril-mai.
- RICHAUDEAU F., GAUQUELIN M. et GAUQUELIN F., (1993), *Lecture rapide Richaudeau*, (3^{ème} édition), Paris : éditions Retz.
- ROBBINS S., LAUVER K., LE H., DAVIS D., LANGLEY R. et CARLSTROM A., (2004), «Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis». *Psychological Bulletin*, vol. 130, n° 2, pp. 261- 288.
- ROCHAT J.-M. et DUMONT A., (2015), « Faire appel à l'EEE pour développer ses connaissances et compétences pédagogiques », in : N. Rege Colet et D. Berthiaume, (éd.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Tome 2, Berne : Peter Lang.
- ROCHE J., (2017), « Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'Université Côte d'Azur le 7 mars 2017. École doctorale « Sociétés, Humanités, Arts, Lettres » (ED 86).
- RODUIT G., (2007), Eléments de cours donnés à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse, consultés le 14 décembre 2016 à l'adresse : <http://www.lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance4/CoursMagistralDocs.pdf>
- ROGERS C., (1971), *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
- ROMAINVILLE M. et MICHAUD C., (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- ROMAINVILLE M. et NOËL B., (1998), Les dispositifs d'accompagnement au premier cycle. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, vol. 10, n° 2, pp. 63-80.
- ROMAINVILLE M., (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris : L'Harmattan.
- ROMAINVILLE M., (2006), « Introduction », in : N. Rege Colet et M. Romainville, (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Paris : De Boeck Supérieur, « Perspective en éducation et formation », pp. 7-13.
- ROMAINVILLE M., (2007), Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques, in : F. Pons et P.-A. Doudin, (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 108-130.
- ROSE J., (2008), « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », *Reliefs*, n° 25, consulté sur internet le 30 mai 2017 : www.cereq.fr/index.php/content/download/13
- ROUSSEAU J.-J., (édition 1995), *Émile ou de l'éducation*, Paris : Gallimard.
- ROUX J. P., (2004), « Le travail en groupe à l'école », *Les cahiers pédagogiques*, n° 424, 21 p.
- RUPH F., (2007), *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université. Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. Rouyn-Noranda : Éditions UQAT
- SAINT-ONGE M., (2008), *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Montréal : Beauchemin Editeur. Diffusion pour l'Europe, Chronique Sociale, Lyon.

- SALMON D., BAILLET D., BOULVAIN M., COBUT B., COUPREMANNE M., DUCHATEAU D., LANOTTE A.-F., DUBOIS P., GOEMAERE S., NOËL B., HOUART M. et SLOSSE P., (2009), « Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25-2 consulté le 26 juillet 2016. URL : <http://ripes.revues.org/252>
- SANTIAGO-DELEFOSSE M., (2004), « Publier ou périr, quelle place pour la discipline psychologique ? », *Pratiques psychologiques*, n° 10, pp. 184-189
- SAUSSEZ F. et LOIOLA A. F., (2008), « Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 3, pp. 569-600.
- SCHMITZ J., FRENAY M., NEUVILLE S., BOUDRENGHIEN G., WERTZ V., NOËL B. et ECCLES J., (2013), « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/2217>
- SCHÖN D. A., (1994), *Le praticien réflexif; à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les éditions logiques.
- SECLÉT-RIOU F., (1951), « La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement », *Enfance*, vol. 4, n° 1. pp. 77-91.
- SHULMAN L., (1993), *Teaching the helping skills: A field instructor's guide*, Alexandria, VA : Council on Social Work Education, (2nd ed.).
- SIMONS D.-J. et CHABRIS C.-F., (1999), « Gorillas in Our Midst: Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events », *Perception*, vol. 28, n° 9, pp. 1059-1074.
- SOËTARD M., (2012), *Michel Soënard, Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, Paris : Honoré Champion, coll. « Champion Essais ».
- SOULIE C., (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : autoanalyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, 2002/4, n° 48, pp. 11-39.
- S^T-PIERRE L., BEDARD D. et LEFEBVRE N., (2012), « Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier », *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, n° 3 (1. Article 6), pp. 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6>
- SVINICKI M. D. et MCKEACHIE W. J., (2014), *McKeachie's Teaching Tips*, 14th edition, Belmont, CA : Wadsworth.
- TALBOT L., (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives », *Questions Vives*, vol. 6, n° 18, pp. 12.
- TARDIF J., (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Québec : Logiques.
- TARDIF J., (1997), « La construction des connaissances. 1. Les consensus », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, pp. 14-19.
- TARDIF J., (1998), « La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, pp. 4-9.

- THEMINES J.-F., (2006), « Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeurs-stagiaires du secondaire en géographie », *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 344, mis en ligne le 10 juillet 2006, consulté le 29 avril 2017. URL : <http://cybergeog.revues.org/2490> ; DOI : 10.4000/cybergeog.2490
- THORNDIKE E. L., (1898), « Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals », *The Psychological review*, vol. 2, n° 4, pp. 1-109.
- TIBERGHIE G. et ABDI H., (2002). *Dictionnaire des sciences cognitives*, Paris : Armand Colin.
- TIBERGHIE G., (1980), « Rappel et reconnaissance : les processus d'encodage et de recherche », *L'année psychologique*, vol. 80, n° 2. pp. 501-521.
- TIBERGHIE G., (1999), « "Mémoire ou Mémoires", Le cerveau et la pensée – La révolution des sciences cognitives », in : J.-F. Dortier, (Dir.), *Sciences Humaines*, Paris : Editions Sciences Humaines.
- TIMBERLEY H., (2011), « Le développement professionnel des enseignants et ses effets sur les apprentissages des élèves », *Revue Française de Pédagogie*, [En ligne], 174, janvier-mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 1^{er} février 2017 : <http://rfp.revues.org/2910>
- TINTO V. et PUSSER B., (2006), « *Moving from theory to action : building a model of institutional action for student success* », National Post Secondary Educative. Consulté le 2 mai 2017, URL : https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf
- TINTO V., (1975), « Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research », *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, pp. 89-125. (Cité par Schmitz et al., (2013), *Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université*)
- TINTO V., (1987), *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : University of Chicago Press. (Cité par Schmitz et al., (2013), *Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université*)
- TINTO V., (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2nd Edition, Chicago, Illinois : University of Chicago Press.
- TINTO V., (1997), « Colleges as communities : Exploring the educational character of student's persistence », *Higher education*, n° 68, pp. 599-623.
- TOCHON F., V., (2000), « Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité] », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 133, 2000. Politique d'éducation prioritaire : l'expérience britannique. pp. 129-157
- TRIGWELL K. et PROSSER M., (1994), « Congruence between intention and strategy in science teacher's approaches to teaching », *Higher education*, vol. 32, n° 1, pp. 77-87.
- TRIGWELL K. et PROSSER M., (1996), « Changing approaches to teaching: a relational perspective », *Studies in Higher Education*, vol. 21, n° 3, pp. 275-284.
- TROUCHE L., CAZES C., JARRAUD P., RAUZY A. et MERCAT C. (2011), « Transition lycée-université, penser des dispositifs d'appui », *International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 8, n° 1-2, pp. 37-47. Consulté sur le site www.ijthe.org le 15 octobre 2015.
- TULVING E., (1972), « Episodic and semantic memory », in : E. Tulving et W. Donaldson, (dir.), *Organization of Memory*, New York et Londres : Academic Press, pp. 382-402.

- VAN VRACEM J. et DE KETELE J. M., (1983), « Facteurs de réussite et d'échec dans les premières candidatures à l'Université de Louvain », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 3, n° 2, pp. 106-117. Cité par Parmentier (2011).
- VANDEVELDE L. et VANDER ELST P., (1977), *Peut-on préciser les objectifs en éducation ? : illustration de deux modèles*, Paris : Nathan.
- VANPEE D., GODIN, V., LEBRUN, M., (2008), « Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active », *Pédagogie Médicale*, vol. 9, pp. 32-41.
- VASCONCELLOS M., (2006), *L'enseignement supérieur en France*, Paris : La Découverte.
- VELLAS E., (2007), « Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi », *L'Educateur*, Dossier Spécial mai 2007, www.educateur.ch
- VERMUNT J. D. et VERLOOP N., (1999), « Congruence and Friction between Learning and Teaching », *Learning and Instruction*, vol. 9, n° 3, pp. 257-280.
- VERTONGEN G., NILS F., GALDIOLO S., MASSON Ch., DONY M., VIEILLEVOYE S. et WATHELET V., (2015), « Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés », *Les Cahiers du GIRSEF*, vol. 103, pp. 1-26.
- VERZAT C., (2010), « Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? », in : B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve, (éds.), *Accompagner des étudiants quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelle mise en œuvre ?*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-50.
- VIAU R. et BEDARD D., (2001), *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000 «J'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre »*, Université de Sherbrooke.
- VIAU R., (1998), *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.
- VIAU R., (2006), *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*, Université de Liège.
- VIAU, R., (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck, 5^{ème} édition.
- VIENNEAU R., (2011), *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, Montréal : Chenelière éducation (2^{ème} éd.)
- VILLENEUVE L., (2010), « L'accompagnement des équipes d'étudiants » in : B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve, (dir.), *Accompagner des étudiants*, Bruxelles : De Boeck, pp. 247-270.
- VYGOTSKY L. S., (1980), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Massachusetts : Harvard university press.
- WAGNON S., (2013), « La correspondance d'Ovide Decroly (1871-1932) : reflet d'une « internationale » de la psychologie européenne dans la première moitié du XX^e siècle ? », *Recherches & éducations* [En ligne], n° 9, Octobre 2013, document 8, mis en ligne le 03 octobre 2013, consulté le 29 décembre 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1790>
- WALLER W.W., (1932), *The Sociology of Teaching*, New York : John Wiley and Sons. (Cité par SARRAZY, 2001).
- WANG M., HAERTEL G. et WALBERG H., (1990), « What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature », *Journal of Educational Research*, n° 84, pp. 30-43.

- WANKAT P., (2002), *The Effective Efficient Professor: Teaching, Scholarship and Service*, Boston, MA : Allyn and Bacon.
- WIGFIELD A. et ECCLES J., (2000), « Expectancy-value theory of achievement motivation », *Contemporary Educational Psychology*, n° 25, pp. 68-81.
- WINNYKAMEN F., (1990), *Apprendre en imitant ?*, Paris : PUF. (Cité par SARRAZY, 2001).
- WOLFS J.-L., (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application*. Paris, Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- WOLFS J.-L., (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application*. Paris, Bruxelles : Ed. De Boeck Université, réédition.
- WOLFS J.-L., (2008), « Chapitre 8. Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages », in : J. Grégoire, *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive*, Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, pp. 175-185.
- WOUTERS P. ET FRENAY M., (2015), « Élaborer un portfolio ou son dossier d'enseignement », in : N. Rege Colet et D. Berthiaume, (éds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*, Berne : Peter Lang, pp. 203-220.
- YOUNES N., (2007), « A quelles conditions l'évaluation formative des enseignements par les étudiants est-elle possible en France ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 2007/4, n° 161, pp. 25-40.
- ZAROMB F. M., ROEDIGER, H. L., (2010), « The testing effect in free recall is associated with enhance organizational processes », *Memory & Cognition*, vol. 38, n° 8, pp. 995-1008.
- ZETLAOUI J., (1999), *L'universitaire et ses métiers : Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris : L'Harmattan.

TABLES DES TABLEAUX, FIGURES, SCHÉMAS

Tableaux

Tableau 1 : Taux de poursuite des bacheliers généraux dans les filières de l'enseignement supérieur	30
Tableau 2 : Taux d'échec dans le supérieur selon la série du baccalauréat	32
Tableau 3 : Paradigme de référence et modèle d'action pour l'universitaire.....	44
Tableau 4 : Évolution des effectifs étudiants et enseignants dans l'enseignement supérieur depuis 1960..	59
Tableau 5 : Actions des intervenants dans les modèles éducationnels et motivationnels.....	192
Tableau 6 : Indices des réponses.....	242
Tableau 7 : Combinaison des indices de degrés de certitude et de réponse	243
Tableau 8 : Nombre d'indices par catégorie et par type de groupe	245
Tableau 9 : Temps de la lecture rapide.....	297
Tableau 10 : Thèmes des ateliers (UCLY/PEnSERA)	328

Figures

Figure 1 : Niveau de régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation	161
Figure 2 : La courbe d'EBBINGHAUS	174
Figure 3 : Le modèle IMAIP.....	194
Figure 4 : La Taxonomie de Bloom	222
Figure 5 : Exemples de Questions et SGI.....	225
Figure 6 : Méthode EQLAT.....	298
Figure 7 : Les différents niveaux d'apprentissage à l'université.....	300

Schémas

Schéma 1 : Schéma de la situation d'éducation	140
Schéma 2 : Moyenne des notes de l'examen par type de groupe.....	230
Schéma 3 : Moyennes des groupes de TD, examen final.....	231
Schéma 4 : Moyenne de notes par type de question et par groupe	232
Schéma 5 : Comparaison des moyennes des groupes formés et non-formés par questions SGI	233
Schéma 6 : Comparaison des moyennes par groupes formés et non-formés des notes obtenues aux questions de rappel	234
Schéma 7 : Comparaison des notes moyennes entre les groupes formés et non-formés pour les questions de reconnaissance	235
Schéma 8 : Comparaison des degrés de certitude et nombre de bonnes réponses par groupe formés et non-formés	236
Schéma 9 : Spectre des indices de certitude pour les groupes formés et non-formés.....	237
Schéma 10 : Comparaison des pourcentages de connaissances utilisables et de bonnes réponses par groupes formés et non-formés en fonction du type de questions.....	238
Schéma 11 : Pourcentages d'ignorance et de mauvaises réponses par type de questions.....	239
Schéma 12 : Moyenne des taux d'ignorance par groupe.....	240
Schéma 13 : Moyenne des taux d'ignorance par type de questions	241
Schéma 14 : Moyenne des indices des groupes	244

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
REMERCIEMENTS	3
AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
1. <i>Changements sociaux : des demandes nouvelles émergent à l'égard de l'enseignement supérieur</i>	<i>6</i>
2. <i>Différentes étapes de réflexion</i>	<i>9</i>
3. <i>Le cadre conceptuel</i>	<i>10</i>
4. <i>Notre hypothèse de recherche</i>	<i>14</i>
5. <i>Les questions de recherche</i>	<i>16</i>
6. <i>Le plan de notre démonstration</i>	<i>17</i>
7. <i>Nos modalités de travail</i>	<i>18</i>
 PREMIÈRE PARTIE DE LA MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À L'ÉMERGENCE DE L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES PAR LES ÉTUDIANTS. COMPRENDRE L'ENVIRONNEMENT ET SES ACTEURS	20
CHAPITRE 1 LA SOCIOLOGIE ET L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS AU XXE SIECLE (MASSIFICATION ET DEMOCRATISATION, POLITIQUE, REFORMES ET CAUSES SOCIOLOGIQUES DE L'ÉCHEC EN 1RE ANNÉE DE LICENCE).....	24
1. <i>La massification de l'enseignement supérieur et la partition du système laissent perdurer une forme de ségrégation</i>	<i>25</i>
1.1. <i>La massification de l'enseignement supérieur français</i>	<i>25</i>
1.2. <i>Démocratisation/massification/segmentation et professionnalisation de l'enseignement supérieur : un lien avec l'échec au 1^{er} cycle ?</i>	<i>28</i>
1.3. <i>Échec dans l'université de masse... ..</i>	<i>32</i>
1.4. <i>Des faiblesses de l'université pour accueillir cette population massive et moins bien « doté[e] scolairement » (Beaud, 2008)</i>	<i>33</i>
2. <i>Les causes de l'échec en premier cycle</i>	<i>35</i>
2.1. <i>Les caractéristiques de l'enseignement universitaire</i>	<i>37</i>
2.2. <i>Les pratiques pédagogiques évoluent peu dans l'enseignement supérieur</i>	<i>38</i>
2.3. <i>Du paradigme « Enseignement » au paradigme « apprentissage », quel est notre métier ? La normalisation du travail de l'enseignant (Musselin, 2011).....</i>	<i>41</i>
CHAPITRE 2 : LES ACTEURS, ÉTUDIANTS, ENSEIGNANTS ET INSTITUTIONS : COMMENT AGIR AU SEIN DE CET ENVIRONNEMENT ?	48
1. <i>Les étudiants</i>	<i>48</i>
1.1. <i>La qualité inégale des bacheliers joue sur le choix de leur filière</i>	<i>48</i>
1.2. <i>Usage généralisé des TICE et du numérique</i>	<i>50</i>
2. <i>La nécessité d'un encadrement pédagogique fort pour certains bacheliers</i>	<i>52</i>
2.1. <i>La transition secondaire/supérieur</i>	<i>55</i>
2.2. <i>Les enseignants de l'enseignement supérieur, acteurs essentiels de cet accompagnement pédagogique en dépit de nombreuses responsabilités</i>	<i>58</i>
3. <i>Les institutions : de l'école à l'université, qu'apprend-on ?</i>	<i>64</i>
3.1. <i>Empreinte du parcours scolaire (Soulié, 2002)</i>	<i>64</i>
3.2. <i>Apprendre à penser, le rôle de l'école (Gauchet et Meirieu, 2011)</i>	<i>65</i>

3.3. Analyse des programmes scolaires sous l'angle de la formation à la gestion des apprentissages par les élèves ?	66
3.4. L'autonomie des établissements et l'accueil des bacheliers.....	70
CHAPITRE 3 : DE L'EMERGENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT METHODOLOGIQUE AU DEVELOPPEMENT DE L'AUTOREGULATION DES APPRENTISSAGES	74
1. <i>L'accompagnement : de quoi parle-t-on ?</i>	75
2. <i>L'accompagnement méthodologique : différentes possibilités en fonction des besoins</i>	77
2.1. De l'accompagnement méthodologique... ..	77
2.2. ... à l'accompagnement d'orientation	78
2.3. La définition de la réussite en question	81
2.4. Les pratiques disciplinaires n'ont-elles pas un effet sur la réussite ?	82
2.5. Et les étudiants ?.....	83
3. <i>L'apprentissage autorégulé : outil et finalité de l'accompagnement méthodologique</i>	88
3.1. Contre le manque d'habitude, pour répondre au besoin « d'enveloppement continu ».....	90
3.2. Contre le manque de techniques d'étude adaptées au nouvel environnement	91
3.3. Contre l'absence de norme commune, un moyen d'explicitier l'attendu	93
3.4. Passage, transition, charnière : la nécessité d'accompagner les bacheliers.....	94
4. <i>Pourquoi l'autorégulation doit-elle être prise en compte aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ?</i>	98
4.1. Les origines de l'autorégulation des apprentissages.....	99
4.2. Les caractéristiques de l'autorégulation des apprentissages.....	100
4.3. Intérêt de l'autorégulation des apprentissages pour l'université	102
DEUXIÈME PARTIE MODÈLE ET OUTILS MOBILISABLES POUR L'AUTOREGULATION DES APPRENTISSAGES ET L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS VERS L'AUTONOMIE DÈS LA PREMIÈRE ANNÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	106
CHAPITRE 1 : LE PARADIGME DU MAGISTÈRE DANS LA TRADITION PÉDAGOGIQUE	108
1. <i>La pédagogie « traditionnelle » dans l'enseignement supérieur : un héritage en question</i>	108
1.1. La pédagogie « traditionnelle » : ses caractéristiques.....	110
1.2. Le modèle traditionnel d'enseignement confronté aux exigences de l'enseignement supérieur contemporain.....	116
2. <i>L'avènement de « nouvelles pédagogies »</i>	121
2.1. Sous l'influence de précurseurs	121
2.2. Les traces de l'Éducation nouvelle dans l'enseignement supérieur	123
3. <i>Recentrer l'enseignement supérieur sur les apprentissages</i>	126
3.1. Les traces de l'Éducation nouvelle dans l'université actuelle	126
3.2. Des processus et des techniques d'animation « nouveaux » dans l'enseignement supérieur.....	127
3.3. Contributions des institutions d'enseignement au développement de l'autonomie des étudiants	132
3.4. Splendeur et misère du cours magistral dans l'enseignement supérieur	134
CHAPITRE 2 : LES APPROCHES SCIENTIFIQUES	144
1. <i>De la psychologie du développement à la psychologie cognitive</i>	144
1.1. De la théorie du développement aux mécanismes de l'apprentissage	144
1.2. Les courants pédagogiques s'inspirent de la psychologie.....	146
2. <i>Les neurosciences (Dehaene, Lachaux, Gaspar), la « neuroéducation » ou les neurosciences éducatives (Grene-UCO)</i>	162
2.1. Les fondamentaux de l'apprentissage	163
2.2. Un programme de formation (Neurosup, Eric Gaspar)	170
2.3. Les leçons à tirer pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur	177

CHAPITRE 3 : LES MODELES D'AIDE A L'ENSEIGNEMENT SPECIFIQUES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	183
1. <i>L'apport des sciences de l'éducation aux questions de la réussite dans l'enseignement supérieur</i>	183
1.1. De la sociologie aux modèles éducationnels ou qu'est-ce que la persévérance ? La question des interactions entre étudiants et institution	185
1.2. Les modèles motivationnels	189
1.3. Le modèle IMAIP	192
1.4. Les apports des trois modèles (éducationnels, motivationnels et « IMAIP »)	196
2. <i>La spécificité de la pédagogie dans l'Enseignement supérieur</i>	202
TROISIÈME PARTIE : VERS UNE PRATIQUE RÉGULÉE DE L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES. ESQUISSE D'UN MODÈLE EMPIRIQUE.....	213
CHAPITRE 1 : L'EXPÉRIMENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA MÉMORISATION DANS LE CADRE D'UN COURS DE « MÉTHODOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE » EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'ESDES-THE BUSINESS OF UCLY (UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LYON)	216
1. <i>Une intuition et sa formulation</i>	216
2. <i>Le contexte</i>	217
2.1. L'ESDES, une école de Management post-bac	217
2.2. La population	219
2.3. Le cours : « Méthodes de travail », son contenu et son organisation	219
3. <i>L'examen</i>	222
4. <i>Les résultats enregistrés</i>	230
4.1. Résultats globaux des groupes, par groupes formés et non-formés	230
4.2. Les résultats par type de question	231
4.3. Les résultats avec Degrés de certitude	235
5. <i>Discussion</i>	245
CHAPITRE 2 : AVEC QUI, OU ET COMMENT INTERVENIR POUR FAVORISER L'AUTOREGULATION DES APPRENTISSAGES ?	252
1. <i>Le point de vue des étudiants : des besoins aux méthodes d'apprentissage</i>	252
2. <i>Les enseignants : professionnalisation et pratiques pédagogiques</i>	263
3. <i>Le rôle des institutions dans la diffusion de l'autorégulation des apprentissages</i>	274
CHAPITRE 3 : FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTOREGULATION DES APPRENTISSAGES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : PRECONISATIONS A L'INTENTION DES INSTITUTIONS, DES ENSEIGNANTS ET DES ETUDIANTS	286
1. <i>Propositions à l'attention des étudiants</i>	287
2. <i>À l'attention des enseignants</i>	305
3. <i>Propositions à l'attention de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur</i>	330
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	348
ANNEXES	369
ANNEXE 1 : <i>Le plan de cours</i>	370
ANNEXE 2 <i>Questionnaire examen « Méthodes de travail »</i>	377
ANNEXE 3 : <i>Diagnostic Méthodologie de l'apprentissage (Wolfs, 1998)</i>	387
ANNEXE 4 : <i>Ce qui me motive pour enseigner</i>	403
ANNEXE 5 : <i>La méthode EQLAT (Brauer, 2011)</i>	404

<i>ANNEXE 6 : Évolution des effectifs enseignants en fonction dans l'enseignement supérieur entre 1992 et 2014.....</i>	<i>408</i>
RÉFÉRENCES	409
TABLES DES TABLEAUX, FIGURES, SCHEMAS	434
TABLE DES MATIERES.....	435

Titre : *Accompagnement méthodologique et formation à l'autorégulation des apprentissages : un enjeu essentiel pour l'université.*

Résumé : Comment aider les étudiants à « mieux apprendre » en leur faisant découvrir leur fonctionnement mental et en les mettant en mesure de déterminer et développer leurs propres stratégies d'apprentissage ?

Nous formulons l'hypothèse que la question des contenus et celle des stratégies pour se les approprier sont inséparables. Dès lors, nous nous intéressons à l'accompagnement méthodologique et, plus particulièrement, à l'autorégulation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Nous cherchons à savoir dans quelles conditions cet accompagnement est efficace.

Nous montrons ainsi, dans cette étude, qu'il est nécessaire d'accompagner les étudiants qui arrivent dans l'enseignement supérieur pour leur permettre de tirer le meilleur parti de leur formation. Nous montrons également que l'autorégulation des apprentissages n'est pas seulement utile aux étudiants pour l'exercice de leur nouveau « métier » (Coulon, 1997), mais également, de façon indirecte, parce que sa mise en œuvre modifie le rapport au savoir et à l'enseignement des enseignants eux-mêmes.

Nous effectuons notre démonstration en trois étapes. Nous étudions d'abord l'état de l'enseignement supérieur en France et mettons en évidence plusieurs phénomènes qui caractérisent sa forte évolution depuis une soixantaine d'années : la massification n'y est pas synonyme de démocratisation (Merle, 2002 ; Pinto, 2008) et le nombre d'échecs reste élevé (25 % des inscrits n'obtiennent pas leur diplôme en 4 ans). Dans une deuxième étape, nous entrons dans le domaine pédagogique en confrontant les pratiques académiques avec les connaissances apportées par la sociologie, la psychologie, les neurosciences mais aussi la recherche et les innovations en pédagogie. Pour terminer, nous analysons l'expérience que nous avons menée au sein de notre institution avec des étudiants de première année. Nous montrons ainsi qu'il est possible de faciliter l'apprentissage de la mémorisation et d'avancer concrètement vers l'autorégulation des apprentissages. Nous faisons également, à partir, de notre expérience et de notre étude, quelques préconisations en direction des néobacheliers, des enseignants ainsi que des institutions de l'enseignement supérieur.

Mots-clés : *Enseignement supérieur, Apprentissages, Méthodes, Autorégulation, Mémoire.*

Title : *Methodological accompaniment and training in self-regulation of learning: an essential challenge for the university*

Abstract : How to help students become “better learners” (learn better) by making them discover their cerebral processing and by enabling them to determine and develop their own strategies of learning?

We formulate the hypothesis that the question of the contents and that of the strategies to implement are inseparable. We are further interested in the methodological support and, more particularly, in the autoregulation of learning in Higher Education. We try to know with which conditions this support is effective.

This study will therefore demonstrate that it is necessary to accompany the students who arrive in Higher Education to allow them to make the most of their training.

We also show that the autoregulation of learning (apprenticeships) is not only useful for the students to equip them in their professional role (Coulon, 1997), but also, in an indirect way, because its implementation modifies the relationship in the knowledge and in the teaching of the every teacher.

We make our demonstration in three stages. We study at first the state of Higher Education in France and highlight several phenomena which characterize its strong evolution during the past sixty years: the significant increase in Higher Education options is not tantamount to democratization (Merle, 2002; Pinto, 2008) and the number of failures remains high (25% of the subscribers do not obtain their diploma in 4 years). Secondly, we enter the educational domain by confronting the academic practices with knowledge brought by sociology, psychology, neurosciences but also research and innovations in pedagogy. Finally, we analyze the experience which we led within our institution with first-year students. We can show that it is possible to facilitate the process of learning and to move forward concretely to the autoregulation of learning. We will finish with some recommendations in the direction of the neoholders of high school diplomas, teachers as well as the institutions of Higher Education.

Keywords : *Higher Education, Apprenticeships, Methods, Self-Regulation, Memory.*